

Robert F. Arnove

**La Educación
como terreno de conflicto:
Nicaragua,
1979 - 1993**

5
1887532)

1



AUTONOMÍA ESCOLAR
Solución Con Visión

EDUCACION COMO TERRENO DE CONFLICTO: NICARAGUA, 1979-1993

Robert F. Arnove

Prólogo de
Miguel Angel Escotet

379.7285
A-766
C-11

Ingreso	07-04-08
Deposito	F
Deposito	poblec. UCA
Deposito	200887532

Título del Original en Inglés
Education as Contested Terrain: Nicaragua, 1979-93
(Boulder, Colorado: Westview Press, 1994)

Publicación en Español
con el permiso de Westview Press.

Traducido por:
Guillermo Martínez Molina y Raúl Ruiz Carrión
1994

Editorial UCA
Colección Alternativa
Serie Debates Nº 2



Dedicatoria

Al Pueblo de Nicaragua que por más de dos décadas ha sufrido continuos conflictos, desastres naturales y adversidades económicas con valentía, nobleza de espíritu y determinación, no sólo para sobrevivir sino también para hacer realidad sus sueños más anhelados.

370.11

A-766

Armove, Robert F.

Educación como terreno de conflicto:
Nicaragua, 1979-1993 /Robert F. Armove.
— Managua: UCA, 1994.

276 p. — (Colección Alternativa. Serie De-
bates; no. 2)

1. EDUCACION-NICARAGUA. 2. UNIVERSI-
DADES-NICARAGUA. 3. EDUCACION SUPE-
RIOR. 4. EDUCACION DE ADULTOS. I. t.



© Editorial UCA para la presente edición.

© Westview Press

Traducido por: Guillermo Martínez Molina y Raúl Ruiz Carrión. 1994.

Diseño de la portada: María Amanda Martínez

Diseño y diagramación: Sergio Flores Balmaceda

Impreso en Imprenta Universitaria (UCA)

Managua, Nicaragua.

CONTENIDO

PRÓLOGO	7
----------------------	----------

INTRODUCCION

CAMBIOS POLÍTICOS Y EDUCATIVOS EN NICARAGUA	13
Antecedentes	13
Organización y contenido	18
Métodos de Investigación y Expectativas del investigador	20
Notas	26

CAPITULO 1.

LA EDUCACION BAJO EL FSLN	29
Objetivos y logros	29
Expansión y democratización	31
Mejoramientos, transformaciones y desarrollo económico	34
Limitaciones y retrocesos	36
Conflictos y contradicciones	41
La oposición inicial: la Campaña de Alfabetización, la Consulta Nacional sobre la Educación y la Costa Atlántica	41
La batalla sobre las Escuelas Privadas y el Currículum	47
Silenciando a la oposición	52
Contradicciones y conflictos dentro de la Revolución y el FSLN	57
Cambios y acomodos	61
Legados	66
Notas	69

CAPITULO 2

LA EDUCACIÓN BAJO EL GOBIERNO DE VIOLETA CHAMORRO	75
Contexto y desafíos	75
El nuevo liderazgo educativo y su ideología	82
Los lineamientos de la nueva Educación	85
Respuesta de la oposición	91
¿Conflicto o reconciliación?	94
Notas	95

CAPITULO 3

EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA	99
Curriculum y libros de texto	99
Textos de Lenguaje	103
Formación Cívica y Moral	107
Los roles de género	110
El Matrimonio y la Familia	111
Educación Sexual	112
Cristianismo	113
El FSLN y la historia	116
La enseñanza de la Democracia y la Educación Cívica	119
La lucha sobre descentralización y privatización	123
Reducción del papel del Estado	124
Autonomía administrativa	127
Municipalización	128
Problemas en la liberalización académica	129
Aranceles pagados por los usuarios	134
La Educación Privada	137
Disminuyendo el rol de ANDEN	141
Disminuyendo el papel de la FES	149
Cambios en la cultura política de la clase y el ambiente de enseñanza	151
Conclusiones	154
Notas	156

CAPITULO 4

LA EDUCACION SUPERIOR	165
Antecedentes y contexto	165
Financiamiento de la Educación Superior	168
La batalla por el 6 por ciento	169
El problema de los aranceles	178
Privatización y planificación	183
Reformar y democratizar la Educación Superior	191
La Reforma Curricular y la excelencia académica	192
Democratización del conocimiento	196
Democratizar el acceso y los resultados	198
El cambio de la cultura política de las universidades	203
Conclusiones	210
Notas	212

CAPITULO 5

LA ALFABETIZACION Y LA EDUCACION

BASICA DE ADULTOS 221

La magnitud del problema del analfabetismo 222

La disminución del papel del Estado 224

El conflicto sobre el contenido 228

Los programas de las Organizaciones

No-Gubernamentales (ONGs)..... 232

Conclusiones 235

Notas 237

CONCLUSIONES 241

Educación y Reconciliación Nacional 242

Cambio de régimen político y Reforma Educativa 246

Reflexiones finales 252

Notas 253

BIBLIOGRAFIA 257

RECONOCIMIENTOS

La investigación conducida para este libro fue patrocinada por la Indiana University Office of Research, la University Graduate School (RUGS) y la Spencer Foundation.

Quiero mostrar mi agradecimiento de forma especial al Profesor Miguel Angel Avilés, Director del Centro de Investigaciones Socio-Educativas (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, en Managua, quien apoyó mi estudio y me facilitó la asistencia de su equipo de trabajo. El Profesor Raúl Ruiz Carrión jugó un papel esencial como asistente en la investigación, fue un guía y compañero a lo largo de todo el estudio. Dionisio Herrera y Valinda Sequeira, ambos del equipo del CISE, también me apoyaron con algunas entrevistas, información y contactos. De los muchos funcionarios del Ministerio de Educación de Nicaragua, quienes amablemente cedieron parte de su tiempo para las entrevistas, revisión de datos e información, quisiera reconocer especialmente, en orden alfabético, a los siguientes: Harvy Agurto, Francisco Arellano, Marlon Arróliga, Victor Cerda, Mirna Cuevas, Gloria Gutiérrez, Violeta Malespín, Héctor Mendoza, Juan José Montenegro, Raúl Quintanilla, Nubia Rocha y José María Torres. Igual que en otros tiempos, Carlos Tünnemann Bernheim, Juan Bautista Arrien y Mariano Vargas Narváez se reunieron conmigo en múltiples ocasiones para proporcionarme información y valorar mis conclusiones.

Estoy francamente agradecido de Guillermo Martínez Molina por sus revisiones críticas hechas a mi manuscrito y por las incontables horas destinadas a la traducción del libro al Español, tarea también compartida con Raúl Ruiz Carrión.

Peggy Jennings desempeñó un papel muy importante en la preparación del manuscrito del libro para su publicación. Mi esposa Toby Strout trabajó muy de cerca conmigo en la edición del manuscrito y me proporcionó el ánimo y el apoyo necesario para completar este proyecto. Finalmente, quiero dejar constancia de mi reconocimiento también, a todos los educadores, administradores y estudiantes quienes me permitieron parte de su tiempo para reunirse conmigo y compartir sus puntos de vista y proveer información.

Deseo expresar mi esperanza de que este estudio haya sido capaz de comunicar una caracterización realista y actualizada del sistema de educación nicaragüense durante un período crítico (1979-1993) en su reformulación y transformación.

PROLOGO

La independencia de un pueblo, la autonomía de su destino, el duro fraguar de su historia, hacen de la educación baluarte y cimiento imprescindible sobre el cual se afianza la práctica de la libertad, de la democracia y de la convivencia. Pero también puede constituirse en cómplice para ahondar en la injusticia social, en la intolerancia, en la inflexibilidad, en la insolidaridad y en la corrupción. Educación y desarrollo son dos procesos *holistas*, integrales y *gestálticos* que han ido de la mano, no necesariamente en forma paralela, porque ni la educación ha sido permanente ni el desarrollo sostenible. La educación contemporánea ha sido la respuesta demagógica de la práctica política de diferentes signos. Se ha hecho demagogia de la educación desde la derecha, la izquierda o el centro ideológico. Prácticamente no existe gobierno o sistema político que desde su plataforma totalitaria o democrática no expresen con grandilocuencia su preocupación por la educación.

La educación es un proceso cuyos resultados no son políticamente inmediatos; se extienden más allá de los mandatos de los gobernantes. Es una siembra cuya cosecha no otorga réditos políticos a corto plazo. Pero todavía es más equívoco el uso del término educación por los líderes políticos o económicos ya que tienden a confundir su preocupación por ella con la preocupación por las instituciones escolares. Confunden educación con escuela, escolaridad con educación. Y si de asignación de recursos se trata, existe una incongruencia entre el lugar prioritario que se otorga a la educación en el discurso político y los insuficientes medios presupuestarios que se le asignan en comparación con otros rubros. Presupuestos militares casi iguales o superiores a los de educación, mayores recursos financieros para la compra de material bélico que para material didáctico. O tras el fin de la guerra fría, países desarrollados donde el sistema judicial gasta mucho más para sentenciar y pagar las penas de los que infringen la ley que lo que se invierte en el sistema educativo, que por otra parte podría ayudar a prevenir el delito, el incumplimiento de dicha ley. Se ve con horror cómo en ciertos países el presupuesto de inversión y gastos corrientes de las cárceles sobrepasa al de educación básica y media.

El irrespeto que existe hacia la profesión docente por parte del gobierno y de las fuerzas dirigentes de la sociedad, especialmente en relación a la educación primaria, queda materializado en la insignificante

remuneración que perciben los maestros en comparación con lo que recibe la burocracia estatal u otras profesiones fuera del sistema educativo. Es la sociedad la que ha acuñado la frase lapidaria de *más pobre que un maestro de escuela*. Esta es la mayor contradicción de los sistemas políticos. Es parte del discurso demagógico al que hacíamos referencia. Le asignan las mayores cotas de responsabilidad social a la institución educativa y le corresponden con una de las escalas de salarios más bajos de todo el sistema a los profesionales de la misma. Refuerzan a la necesidad con el castigo.

La instrumentalización de la educación en las teorías del desarrollo es un tema todavía no resuelto. ¿Sería posible el uso del sistema educativo para instaurar un nuevo orden económico y social, ya sea bajo el signo socialista, socialdemócrata o neoliberal, sin que dicho sistema sufra las tensiones y contradicciones que lo limiten en su función pedagógica o lo conviertan en un elemento rígido y polarizador de la propia realidad nacional? ¿cuáles son las posibilidades y límites del sistema educativo en el entorno de un proyecto nacional de desarrollo sostenible? ¿necesita el sistema educativo de un espacio autonómico para el ejercicio de la libertad y para su protección de otros campos de conflicto social que pueden perturbar su proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿podría ser la educación objeto de concertación de las distintas fuerzas políticas para la creación de un proyecto nacional educativo centrado en el sujeto que aprende?

El profesor de la Universidad de Indiana, Robert F. Amove, autoridad académica indiscutible de la educación comparada e internacional y estudioso de la realidad nicaragüense y latinoamericana, presenta en esta obra el resultado objetivo derivado de la rigurosa investigación que sobre la educación de Nicaragua realizó desde 1979 hasta 1993. Es el estudio más completo que se ha realizado en torno al papel de la educación en la transición desde un sistema socialista a uno capitalista. El libro refleja de forma meticulosa el análisis contextual de la educación en los gobiernos de signos opuestos: el sandinismo y a partir de 1990, el neoliberalismo o también denominado progresismo conservador. En ambas administraciones la educación ha jugado un papel crucial y en ambas experiencias el sistema educativo fue tensionado por las contradicciones, a tal punto que los principales objetivos han sufrido severas limitaciones. El trabajo presenta los principales logros y deficiencias de los diferentes subsistemas educativos. Los principales temas de la obra giran en torno a las tensiones políticas, ideológicas y pedagógicas sobre el currículum, los materiales didácticos, los libros de texto, la educación de adultos y la alfabetización; la organización, administración, estructura y financiamiento del sistema educativo; los sindicatos y la universidad. Es una obra que en su conjunto

da pie para ampliar la reflexión sobre educación y desarrollo y para intentar dar respuesta a las preguntas que nos hacíamos anteriormente. Pone en tela de juicio el poder atribuido al sistema educativo para la transformación social y económica, y en especial, para el cambio de la cultura política.

Robert Arnove profundiza en las tensiones y contradicciones de dos sistemas educativos, fuertemente ideologizados con las normales pretensiones de instrumentalizar al proceso educativo en favor de los objetivos de cada uno. Dos concepciones políticas antagónicas al servicio de dos paradigmas. Nicaragua es el país que sirve de base a Arnove para sustentar la tesis de que cuando el sistema educativo es utilizado como instrumento de socialización política y motor de crecimiento económico, los resultados son frecuentemente opuestos a lo que se pretendía. Es decir, ni la educación por sí misma puede crear un nuevo hombre, ni puede ser la base para el modelo de acumulación de capital. Este pequeño país, Nicaragua —confieso que es uno de mis pueblos preferidos— está acostumbrado a sufrir y luchar contra la adversidad. Ha estado sometido tanto a los últimos embates socialistas y anti-socialistas de la guerra fría como a los postreros y renovados embates neoliberales y de democracia de mercado de este fin del milenio. Un país de minorías de poder que amplían la distancia entre el representante y el representado. Un país que en este siglo ha sido acosado por catástrofes naturales —terremotos, maremotos y huracanes— o por catástrofes inducidas por la naturaleza humana —invasiones de su territorio, dictaduras, experimentos revolucionarios o neoliberales, guerras...— Un pueblo, que pese a todo ello no se doblega por haber aprendido que sólo un pueblo que ya no quiere nada, que ignora lo que quiere y que no es capaz ya de desear, se convierte en un pueblo fácil de abrazarse a cualquier ideología. Algo muy contrario al espíritu nicaragüense.

Esta última obra de Arnove es sin lugar a dudas una de las mejores en su género. No sólo por el rigor metodológico, la objetividad de su análisis o la amplia consulta con todos los principales protagonistas de la educación nicaragüense, sino también por las implicaciones universales que se deducen de este estudio y por las consecuencias filosóficas y científicas que sirven de base para revisar la propia concepción de la relación entre educación y desarrollo social, político y económico. Salvas las diferencias culturales, la tesis de Arnove es perfectamente transferible a sociedades con desarrollo desigual e inclusive a países desarrollados con sociedades en transición.

Este libro da pie para una reflexión que me ha atormentado desde hace treinta años y que el propio Arnove sugiere a través de la búsqueda de un proyecto de reconciliación nacional. ¿No sería posible desvincular de forma directa al sistema educativo del poder ejecutivo? ¿no es más

vulnerable la educación bajo un signo político que bajo la expresión plural de la sociedad? ¿sirve la educación bajo el control de una ideología a las características de diversidad social, ideológica y cultural de la sociedad de nuestros días? Consideramos que el sistema educativo debería estar bajo el control del poder legislativo y de la representación plural de toda la sociedad. El Congreso u Asamblea con representación de todas las fuerzas políticas y un *consejo nacional de educación* que represente a la sociedad, podrían dar espacio autonómico a un proyecto consensuado de educación capaz de permanecer más allá de los cambios de gobiernos democráticos, y capaz de concertar a toda la sociedad en torno a la transmisión de las bases fundamentales de la ciencia, la técnica, las humanidades y la cultura nacional, regional y universal. Y lo que aún es más importante, enseñar a comportarse democráticamente, educar para la tolerancia, para el cuidado de la naturaleza, para la diversidad, para el profundo respeto por las ideas del otro, para la defensa de los derechos del hombre, de forma muy especial los derechos de la mujer y del niño.

La utilización por los partidos políticos del sistema educativo para objetivos distintos de los que le son propios acaban por convertir a la educación en terreno de conflicto de las tensiones y contradicciones políticas. Lo terrible es que la víctima principal de ese conflicto es el ser humano, el niño. Se le somete a las contradicciones de la vanidad de las ideologías que piensan que su posición es la mejor verdad de las posibles, que la educación, o bien es un valor de cambio para comprarse una posición superior o bien es la expresión de una supuesta libertad alienada por las modas de la época. Raramente el sistema educativo bajo posiciones mesiánicas de uno u otro signo, defiende los valores de la razón, de la libertad, de la tolerancia, de la universalidad. La educación como la cultura es lo que permanece, lo que dura para constituirse como impronta de las generaciones que vendrán. Nada es permanente cuando la educación se constituye en el discurso cultural entre el régimen político y el cambio educativo o en el campo de batalla para imponer sus formas de pensar. Es imposible que estas contingencias de control social —ya sea mediante la coacción de la libertad o mediante la creencia de que somos libres— produzcan conductas permanentes, puesto que la libertad de pensar y de expresar opinión se ejerce luchando contra la uniformidad del pensamiento de la masa. Como reitera Armove, el sistema educativo debería muy especialmente, además de dar educación básica para todos, educar para la diversidad, enseñar a respetar las diferencias. Valor ecológico que va unido a la propia existencia del universo, a la propia necesidad de la naturaleza para seguir existiendo. Al filo del fin de este prólogo me viene a la mente ese pensamiento de Hannah Arendt en su obra *Vies politiques*

cuando presupone que «el mundo se vuelve inhumano cuando se lo arrastra en un movimiento en el que no subsiste ninguna especie de permanencia». Debemos de buscar esa permanencia del hecho ético, estético y científico de la educación por encima de las coyunturas políticas si aspiramos a que la educación sea la herencia de la cualidad del mundo.

Si un prólogo según la Real Academia de la Lengua, determina que este es un escrito antepuesto al cuerpo de la obra de un libro, quizá hemos alcanzado nuestro propósito. Si además es como expresa Laín Entralgo, en el sentido de dar noticia de lo que con el libro en cuestión se propuso su autor y hacer alguna advertencia respecto de él, confieso que estas breves páginas en modo alguno pretenden adquirir ese elevado rango, el cual es a mi entender propiedad compartida de la complicidad silenciosa entre el autor y usted, el lector.

Miguel Angel Escotet*

Miami, 27 de marzo de 1995

* Profesor y director de postgrado de desarrollo educativo internacional e intercultural de Florida International University de Estados Unidos. Fue el secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en España, rector de la Universidad Iberoamericana de Postgrado de Salamanca y consejero especial del director general de la UNESCO en Francia.

INTRODUCCION

CAMBIOS POLÍTICOS Y EDUCATIVOS EN NICARAGUA

Entre 1979 y 1990 Nicaragua experimentó dramáticos cambios en su sistema político. Dichos cambios repercutieron notablemente en las políticas del sistema educativo. Mientras la educación fue empleada por un gobierno de carácter revolucionario para instaurar un nuevo orden social en el país, el gobierno conservador que lo reemplazó en febrero de 1990, la utilizó para restaurar los elementos del *status quo* existente en el período anterior a la revolución. En este sentido, la educación vino a ser un campo de batalla entre fuerzas sociales y proyectos históricos opuestos: uno dirigido a establecer en el país una vía socialista para el desarrollo, el otro para reintegrar el país al sistema de la economía capitalista mundial.

Este estudio se propone documentar la interacción entre régimen político y cambios educativos en Nicaragua durante sus períodos críticos de transformación social.

ANTECEDENTES

En 1979, una dictadura militar que había gobernado el país por más de cuatro décadas fue derrocada por una organización con amplia base revolucionaria. La revolución de 1979, conducida por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), llevó a Nicaragua, país con una población por debajo de los tres millones de habitantes y un territorio de aproximadamente ciento treinta mil kilómetros cuadrados, al escenario mundial.¹ Aunque existen discrepancias acerca de la naturaleza precisa de la revolución Sandinista, en particular sobre los objetivos socialistas del FSLN, la mayoría de los observadores estarían de acuerdo en que la revolución fue de carácter nacionalista, popular y anti-imperialista.² Las características principales del régimen revolucionario incluyeron un compromiso con la economía mixta, pluralismo político y una política exterior de no alineamiento. Entre los principales compromisos y logros del gobierno Sandinista estaban el habilitamiento de tierras a los campesinos, cuidados médicos y educación para la gran mayoría de la población.

Con el triunfo del FSLN en julio de 1979, la educación estuvo llamada

a jugar un papel importante en la promoción de los cambios sociales en Nicaragua. Con ese fin, el sistema educativo estuvo supuesto a contribuir, primero, a la formación de un «hombre nuevo», un ciudadano con una conciencia más crítica y una mayor participación, motivado por objetivos sociales, y segundo, a la transmisión de las destrezas y conocimientos necesarios para superar las décadas pasadas de subdesarrollo y poner al país en el camino del crecimiento auto-sostenido. Adecuando el sistema educativo para convertirlo en un componente integrante de la revolución, las autoridades del Ministerio de Educación (MED), visualizaron la expansión, mejoramiento y transformación de la educación como aportes a la democratización de los servicios básicos sociales, a la independencia de la economía nicaragüense del capital extranjero y al desarrollo de un nuevo modelo de acumulación de capital basado en diferentes relaciones sociales de producción y formas de propiedad pública y cooperativa.

El primer año de la revolución fue declarado «Año de la Alfabetización». Una masiva campaña nacional de alfabetización fue realizada entre marzo y agosto de 1980 como una acción importante para democratizar la educación y movilizar a la población alrededor de los objetivos de la revolución. La cruzada de alfabetización fue seguida por una campaña en lenguas indígenas de la región de la Costa Atlántica, y un programa innovador de educación básica de adultos que alcanzó a más de 180,000 jóvenes y adultos. Durante los primeros cinco años de la revolución hubo una significativa expansión de la matrícula en todos los niveles de la educación formal, incluyendo las áreas de educación pre-escolar y especial que estuvieron abandonadas durante el régimen anterior. Para 1984, aproximadamente un tercio de la población total de Nicaragua estuvo involucrada en alguna forma de educación sistemática. La población docente creció cuatro veces, de 13,000 a más de 53,000 maestros (incluyendo maestros voluntarios de educación de adultos). El presupuesto nacional para la educación creció de 2.9 por ciento del Producto Interno Bruto en 1979 a 6 por ciento en 1984. La distribución incrementada del presupuesto condujo a la construcción de escuelas en las antes abandonadas áreas rurales del país, y a la construcción de anexos en forma de bibliotecas, laboratorios y talleres técnicos en la infraestructura educativa ya existente.

Entre las mayores transformaciones educativas hechas están el establecimiento de una industria nacional de libros de texto, la revisión del currículum y la introducción de nuevos métodos de enseñanza, particularmente en el área de idioma. En el área organizativa, el Ministerio de Educación desempeñó un papel más decisivo en este período que en el anterior en cuanto a planeamiento de largo plazo y formulación de políticas

más coherentes para el sistema educativo como un todo. Además, se dio un proceso importante de descentralización y regionalización de los servicios administrativos, incluyendo mayor autonomía cultural para la región de la Costa Atlántica en relación a planificación educativa.

Las transformaciones en el aprendizaje estuvieron centradas en métodos participativos, orientados hacia la investigación y relacionados con el trabajo; además métodos que incentivaban el colectivismo. Importantes pasos se dieron para involucrar a las escuelas más directamente en las actividades de las comunidades aledañas y en la solución de problemas nacionales. En la educación superior los cambios más notables tuvieron lugar en la estrecha integración de las políticas de admisión, cuerpo docente y desarrollo curricular con los planes económicos nacionales y la inclusión de los componentes más importantes del trabajo en todos los planes de estudio.

A pesar de estos logros, una guerra que duró casi una década, varios desastres naturales y un descenso en la economía, dejaron sus huellas en el sistema educativo. El progreso del sistema educativo estuvo inexorablemente ligado al destino de la revolución. El experimento social sandinista nunca pudo ser demostrado ni realizado totalmente debido en gran parte, a la actividad de la contrarrevolución organizada y financiada por el gobierno de los Estados Unidos y por el embargo económico a Nicaragua. Una guerra de casi diez años dejó más de 50,000 víctimas, cientos de miles de desplazados, y más de \$15 mil millones de dólares en daños directos e indirectos a la economía. El Gobierno de Reconstrucción Nacional, en el transcurso de la década, cambió sus prioridades de educación y producción a prioridades de la defensa, y finalmente de supervivencia nacional.

A fines de los 80s, muchos de los mismos problemas educativos que el FSLN había enfrentado y comenzado a superar durante una década, aún preocupaban a la dirigencia del MED. La matrícula se expandió, sin embargo más de 150,000 niños en edad escolar, quedaron fuera del sistema educativo. Aproximadamente un 22 por ciento de los estudiantes que comenzaban el primer grado, lograban su sexto grado en el nivel de educación primaria. Por su parte, en el área rural, menos del 10 por ciento de los niños lograban llegar al sexto grado.

A pesar de los esfuerzos sistemáticos para aumentar el número de instituciones para formar maestros y mejorar la calidad de los docentes en servicio, más del 60 por ciento de los maestros eran empíricos (sin certificado). La rotación de maestros fue alta debido a que los salarios percibidos no satisfacían las necesidades de vida; tales salarios habían sido reducidos a menos de 75 por ciento por el proceso hiperinflacionario. La

infraestructura escolar estaba seriamente dañada, materiales educativos y bibliotecas eran escasos y en condiciones irreparables; los libros de texto eran casi inexistentes en el área rural. Con la mayor parte del presupuesto nacional dirigida a la defensa militar del país, los fondos para el sector social fueron cortados por la mitad. En 1989, los gastos reales en educación representaron sólo un 2.2 por ciento del producto interno bruto. A pesar de los muchos intentos por introducir una pedagogía innovadora, la mayoría de las sesiones de clases conservaron la manera tradicional centrada en la actividad del maestro. Mientras los programas de estudio-trabajo y los programas experimentales de escuela rural se iniciaron, la educación secundaria continuó siendo principalmente de carácter académico y enfocada hacia el ingreso a la universidad. En el nivel universitario, muchos estudiantes fueron matriculados en campos relacionados con las prioridades nacionales; sin embargo, las movilizaciones constantes de la comunidad universitaria hacia actividades de defensa y producción, y la falta de fondos adecuados, contribuyeron al deterioro en la calidad de la instrucción. Los vínculos muy estrechos entre la comunidad universitaria y la revolución sandinista también redujeron el espacio político para el diálogo.

El proceso de paz centroamericano iniciado en Esquipulas, Guatemala en 1987, culminó, en el caso de Nicaragua, con las elecciones nacionales de febrero de 1990. Después de casi una década de guerra, el 25 de febrero de ese año, la población nicaragüense votó por un cambio de gobierno. Una amplia coalición de catorce partidos políticos y agrupaciones gremiales y sindicales, cuyas posiciones políticas variaban desde la ultraizquierda hasta la ultraderecha, derrotó al FSLN por la vía electoral. La Unión Nacional Opositora (UNO), encabezada por Violeta Barrios de Chamorro, prometió reconciliación nacional, acceso al crédito y la inversión internacional, y mayor prosperidad que la que fue posible bajo el gobierno sandinista. Aunque la UNO ganó las elecciones por un margen de 14 por ciento, el FSLN se alzó con el mayor número de votos por partido y demostró mayor capacidad organizativa. Consciente de su fuerza, la Dirección Nacional del FSLN llamó a «gobernar desde abajo» si las conquistas de la revolución estuvieran amenazadas.

Aún cuando la coalición UNO estuvo formada por una diversidad de partidos, su orientación política era esencialmente de centro-derecha. El grupo dominante en el nuevo gobierno del país estaba formado por miembros de la élite comercial y financiera y de la moderna industria, y por tecnócratas orientados hacia la reintegración del país a la economía capitalista mundial. Entre los principales problemas a enfrentar, estaban la hiperinflación, el déficit fiscal y una gran deuda externa que había crecido

de \$1,600 millones en 1979 a cerca de \$10 mil millones en 1990. Para conseguir acceso a capital, créditos y mercado internacional, el nuevo gobierno buscó la asistencia del Fondo Monetario Internacional (FMI) y del Banco Mundial, lo mismo que de agencias de asistencia técnica nacional como la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID). Para asegurarse la asistencia técnica y financiera, el gobierno tuvo que ceder a la austeridad fiscal y las políticas de ajuste recomendadas por estas agencias. Las políticas estaban dirigidas a una reducción drástica en los gastos sociales del estado, una desregulación de la economía y liberalización de las importaciones. La contraparte educativa de estas políticas incluyeron acciones hacia la descentralización y la privatización del sistema de escuelas públicas.

Otro problema central del nuevo gobierno fue la iniciativa de reafirmar los valores cristianos tradicionales. La selección de la dirigencia del Ministerio de Educación fue confiada al Cardenal Miguel Obando y Bravo, la máxima autoridad religiosa en el país, y al Consejo de Obispos (la Conferencia Episcopal). El Cardenal había sido el más firme oponente del régimen sandinista durante los ochentas, y las personas escogidas para dirigir el MED eran los mismos dirigentes conservadores, ideólogos Católicos, quienes se habían opuesto a las políticas educativas del FSLN.

Junto con las iniciativas para revertir las políticas sociales y económicas de la década sandinista, el nuevo Gobierno de Salvación Nacional comenzó a dismantelar el sistema educativo establecido por el FSLN. La Campaña Nacional de Alfabetización, los programas de Educación Popular de Adultos, y el sistema completo de educación, financiada y controlada públicamente (desde el nivel primario hasta la educación superior), fue visto por el nuevo gobierno como un instrumento de indoctrinación estatal para convertir a la juventud a la causa revolucionaria del régimen sandinista. A los ojos del gobierno de la señora de Chamorro, los resultados fueron desastrosos. De acuerdo con un conjunto de lineamientos publicados en julio de 1991 por la nueva administración del Ministerio de Educación (MED), el sistema educativo experimentó la peor crisis en la historia del país.³ El sistema educativo, como en 1979, había de ser reestructurado de acuerdo con la nueva realidad política del país.

La nueva agenda exigía una mayor reestructuración del sistema educativo. El papel central del estado en la administración de la educación fue prácticamente disminuido, el contenido político del currículum fue suprimido, valores tradicionales fueron reincorporados; el poder de las organizaciones de masa sandinistas, como la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN) y la Federación de Estudiantes de Secundaria (FES), fue reducido; el rol de los padres de familia en la toma

de decisiones sobre la escuela fue incrementado; y los costos de la educación debían correr a cargo de los usuarios, particularmente en el nivel de la educación superior.

De esta manera, se estableció un escenario de conflictos entre aquellos que más se habían beneficiado de las reformas educativas sandinistas y aquellos que miraban las iniciativas revolucionarias como destructivas del sistema educativo y dañinas para la sociedad. De la misma manera que los sandinistas habían usado el sistema educativo como un aparato estatal para legitimizar el orden revolucionario de los 80s, la coalición de fuerzas conservadoras que dio al traste con el FSLN en las elecciones de 1990, comenzó a usar la educación para consolidar su visión de la sociedad y su proyecto histórico de priorizar mecanismos de mercado, valores tradicionales y cristianos, y formas legislativas de democracia —más que basadas en la fuerza de las masas. La lógica de la mayoría fue reemplazada por la lógica del mercado; los valores de orientación socialista fueron sustituidos por valores de inspiración cristiana. Las escuelas, inevitablemente, se convirtieron en terrenos de conflicto sobre financiamiento y gobierno educativo, sobre a quién enseñar, qué y cómo.

ORGANIZACION Y CONTENIDO

De la misma manera que en mis escritos anteriores sobre Nicaragua, he intentado ubicar el sistema educativo en su contexto nacional e internacional, y documentar las tensiones y contradicciones que ocurren cuando la educación es usada como agente de cambio social. El contenido del libro ha sido organizado, primero para analizar el período de gobierno sandinista, luego el programa político y educacional del gobierno de Chamorro y las controversias que han rodeado la educación en los niveles pre-universitario y universitario, lo mismo que en la educación de adultos durante el período post-sandinista (1990-1993).

El capítulo 1 examina los objetivos y logros, las limitaciones y reverses de la educación, y los puntos de conflicto entre el FSLN y la oposición (lo mismo que a lo interno del partido mismo) durante el período 1979-1990. Este capítulo señala que aunque el FSLN inicialmente sofocó las disidencias surgidas, desde 1987 en adelante intentó acomodarse a la oposición y rectificar errores pasados como parte del proceso de paz nacional que culminó con las elecciones de 1990. Una sección final del capítulo examina el legado del período de gobierno sandinista.

El capítulo 2 describe el contexto y los retos que enfrentó el gobierno de Chamorro en 1990, la orientación ideológica del nuevo liderazgo en el

MED, y el nuevo plan educativo que surgió de aquella orientación. El capítulo se centra en los nuevos lineamientos publicados en julio de 1991 y la respuesta crítica de un dirigente educador sandinista a las políticas propuestas. La sección de conclusiones formula preguntas acerca de la posibilidad de que estas políticas contribuyan a crear mayores conflictos o a reconciliar a las partes contendientes.

El capítulo 3, el más largo, está dividido en tres secciones. La primera suministra detalles sobre los conflictos que siguieron a la introducción de una serie alternativa de valores en el currículum. Documenta el reemplazo general de los libros de texto, el desarrollo de una nueva asignatura —Cívica, Moral y Urbanidad— y la revisión de los libros de texto de la Historia de Nicaragua. Respecto a los libros de Cívica, se presta especial atención a lo que se enseña sobre los roles de género, el matrimonio y la familia, sexualidad humana y religión; en relación a los libros de texto de Historia, a las interpretaciones dadas en los periodos somocista y sandinista.

La segunda sección examina los intentos del nuevo gobierno por descentralizar y privatizar la educación. Entre las principales iniciativas analizadas están aquellas relacionadas al otorgamiento de autonomía administrativa a escuelas individuales y una mayor autoridad a los concejos municipales, cobro de aranceles a usuarios de educación y el incremento del papel de los padres en la toma de decisiones. Estas acciones son discutidas en relación con acciones paralelas del MED para romper el monopolio de la organización de maestros afiliada al sandinismo (ANDEN) y de la organización de estudiantes de secundaria (FES).

La tercera sección explora si estas políticas nacionales han conducido a cambios en la cultura política de las escuelas y en el ambiente de aprendizaje en los salones de clase. Brevemente, la sección describe el ambiente cambiado en una muestra seleccionada de escuelas que fueron estudiadas en 1984.

El capítulo 4 examina la educación superior. En este aspecto se presta atención a la lucha sobre el presupuesto para la educación superior, especialmente a la huelga universitaria de julio-agosto de 1992. Las siguientes secciones analizan la controversia acerca de si la universidad debería cobrar aranceles a los estudiantes o no; la creciente privatización de la educación post-secundaria, y la cada vez más clara toma de conciencia por parte de la comunidad universitaria, de la necesidad de desempeñar un rol más constructivo y contribuir al desarrollo nacional. También se describen las iniciativas para democratizar el acceso a la educación superior y reformar el currículum. Se incluyen ejemplos de lo que instituciones de educación superior seleccionadas están haciendo para contribuir más ampliamente a la democratización del conocimiento

y los esfuerzos de desarrollo. La conclusión del capítulo 4 intenta describir algunos de los principales cambios en la cultura política de las universidades.

Por su parte, el capítulo 5 analiza los cambios ocurridos en las políticas de alfabetización y educación básica de adultos. También documenta la disminución de la atención dada a estos programas, a pesar del incremento sustancial en la tasa de analfabetismo; y examina los cambios en el contenido de los textos usados en los programas de alfabetización y educación básica de adultos, particularmente lo relacionado al rol de la mujer en la familia y la sociedad. Al mismo tiempo, el capítulo 5 discute el creciente papel que están jugando los organismos no gubernamentales (ONGs) en el mejoramiento y expansión de la alfabetización. La sección final reflexiona sobre si es necesaria otra campaña nacional de alfabetización, comparable a la de 1980, y que sirva como medio para la reconciliación nacional.

El capítulo concluyente del libro, suministra una visión general de los cambios políticos y los esfuerzos en reforma educativa de los últimos catorce años, y hace comparaciones con los esfuerzos de cambio en otros países que han experimentado la transición de una vía socialista de desarrollo hacia una opción capitalista. El capítulo también cuestiona la capacidad de los sistemas educativos de contribuir a la formación de una nueva cultura política y a la generación de una mayor prosperidad. Además, intenta responder a si los objetivos fundamentales de la reforma educativa de los últimos catorce años han sido cumplidos o no, y finaliza señalando lo que razonablemente debe ser esperado de un sistema educativo.

METODOS DE INVESTIGACION Y EXPECTATIVAS DEL INVESTIGADOR

Durante los pasados trece años, he estado estudiando y escribiendo sobre Nicaragua. Llegué a Nicaragua por primera vez a mediados del mes de julio de 1980, en el último mes de la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), para trabajar con el recién formado Vice-Ministerio de Educación de Adultos en la elaboración de una propuesta de apoyo externo a la continuación de la educación popular post-alfabetización. Regresé en noviembre de 1981 para estudiar los resultados de la CNA y su prolongación a la región de la Costa Atlántica del país. En mayo y junio de 1984, visité Nicaragua con el objetivo de recopilar información para un libro sobre educación durante los primeros cinco años de la revolución

nicaragüense, y en noviembre del mismo año para hacer una película sobre el proceso electoral realizado entonces.⁴ En 1988 visité el país por un período de diez días para recoger datos para un artículo sobre formación docente y educación superior.⁵

En todo el período intenté combinar la subvención que disfrutaba de la beca con el trabajo de solidaridad con el pueblo de Nicaragua.

Mis desacuerdos con la política exterior de los Estados Unidos hacia Centro América en general, y hacia Nicaragua en particular, me llevaron a presentar mi candidatura para el Congreso de los Estados Unidos en 1982 en el partido alternativo que fue el equivalente norteamericano de los Partidos Verdes en Europa.

Con el cambio de gobierno en 1990, determiné regresar a Nicaragua para documentar las transformaciones en la práctica y política educativa. Tuve la oportunidad de hacer esto en el primer semestre de 1992, cuando conseguí mi permiso sabático de la Universidad de Indiana. Además de los dos meses que permanecí en Nicaragua por la licencia sabática, me fue posible arreglar cuatro visitas cortas (de aproximadamente diez días cada una) entre agosto de 1992 y septiembre de 1993.

Durante el período de 1980-1990, establecí relaciones estrechas de trabajo con varios funcionarios del MED y de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). Como producto de estos contactos, me gané la confianza de funcionarios del Ministerio de Educación sandinista, muchos de los cuales se desempeñan en la actualidad en centros privados de desarrollo e investigación y en universidades. Mis primeros vínculos con la actual dirigencia del Ministerio de Educación me fue facilitada por intermedio del Dr. Carlos Tünnermann Bernheim, el primer Ministro de Educación en el gobierno sandinista (1979-1984), quien recientemente había sido nominado para el Concejo Asesor Nacional del MED. También tuve la buena fortuna de entrar en acuerdos con el Centro de Investigaciones Socio-Educativas (CISE) de la UNAN-Managua para que patrocinara mi arribo al país, y quien asignó a uno de los miembros de su equipo, a medio tiempo, para trabajar en mi estudio. Su director, el Lic. Miguel Angel Avilés, un educador de mucho prestigio y reconocimiento, también arregló algunas entrevistas con los principales asesores del Dr. Humberto Belli, actual Ministro de Educación, quienes posteriormente me facilitaron encuentros con los directores de las principales divisiones del MED. Una vez que las puertas del MED fueron abiertas a tales niveles, el acceso a otros niveles fue prácticamente fácil.

Mi asistente investigador, Lic. Raúl Ruiz Carrión, y yo hicimos un total de más de cien entrevistas, entre las cuales están: las sostenidas con funcionarios que elaboran políticas educativas, incluyendo los anteriores

tres ministros de educación y el actual, y los directores de las principales oficinas del MED; las sostenidas con directores de organismos no gubernamentales y representantes de agencias de asistencia técnica internacional (UNESCO y la OIT); las hechas a directores de escuela y maestros; los encuentros con los Vice-rectores Académicos y Administrativos y algunos directores de escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, tanto en León como en Managua, de la Universidad Centroamericana (UCA) y de la nueva Universidad Católica (UNICA); entrevistas con los líderes de las asociaciones de maestros sandinistas y con los de las nuevas organizaciones pro-gubernamentales; encuentros con los dirigentes de las uniones estudiantiles y con los presidentes de las asociaciones de padres de familia del pasado y del presente. En las más de cien entrevistas hechas, mas de 25 personas fueron entrevistadas en múltiples ocasiones y por largo tiempo.

Las entrevistas con los funcionarios que elaboran políticas educativas, fueron complementadas con visitas a varias escuelas que fueron seleccionadas por su importancia como centros innovadores o como focos de conflicto. También visité dos escuelas de formación docente, una escuela de educación primaria y dos de educación secundaria sobre las cuales había escrito en mi estudio de 1984. Donde fue posible, mi asistente de investigación y yo observamos acciones de educación en aulas de clase. Además intentamos documentar los cambios en la cultura material de las escuelas y los salones de clase (por ejemplo, afiches y símbolos políticos) y ceremonias escolares que siguieron al cambio de régimen político de 1990. Cambios en la cultura material de las oficinas del MED, también fueron observados.

La mayoría de las entrevistas y visitas escolares fueron hechas en Managua; sin embargo, también hubo visitas ocasionales a Masaya, La Paz Centro, León, Posoltega (Chinandega) y Estelí. Mi asistente por su parte, visitó Bluefields y Puerto Cabezas. Durante visitas previas a Nicaragua en los ochentas, yo había conducido investigaciones en Matagalpa, Jinotega, Rama y Puerto Cabezas.

Además de la información recogida en entrevistas y visitas escolares, se colectaron datos de informes de política educativa, de planes y de reportes estadísticos del MED. También se examinaron libros de texto en las áreas de Lenguaje, Historia y Cívica; lo mismo que fueron seleccionados artículos de periódicos, revistas y boletines. Por otro lado, he citado largos extractos de gran parte de los debates sobre educación en Nicaragua, aparecidos en editoriales de los principales periódicos del país. Además, el MED inició en 1992 la publicación de un periódico mensual titulado «Maestro» el cual es una fuente excelente de información sobre iniciativas

del MED y de sus puntos de vista sobre las polémicas actuales. También he citado pronunciamientos del MED y comunicados sobre sus posiciones, recogidos de esta misma fuente.

Citando los puntos de vista expresados por los principales protagonistas en el debate sobre educación, he intentado minimizar, hasta donde ha sido posible, mi propia narración de los hechos. Sin embargo, como se notará, he sumado mi propio juicio crítico a estas voces. Es mucho más fácil coleccionar narraciones, documentos de debates y describir condiciones materiales en Nicaragua que encontrar datos estadísticos confiables. Los medios de prensa no son muy confiables, y depender de las fuentes del gobierno no es menos riesgoso. A pesar de los grandes esfuerzos hechos por el MED después de 1990 para modernizar los procedimientos de recuperación y recolección de datos, las estadísticas citadas en diferentes fuentes varían mucho. La no confiabilidad de los datos, lo mismo que la incertidumbre sobre el contenido de las políticas, no son un fenómeno nuevo. El contenido de iniciativas recientes, por ejemplo cómo deben actuar los padres y maestros en los concejos de gobierno escolar, cambian de un mes para otro, dependiendo de quién está actuando como vocero del MED.

Por esta razón, cada esfuerzo fue hecho chequeando la consistencia de la información entre diferentes fuentes y corroborando declaraciones a través de entrevistas complementarias a los mismos individuos, y a otras personas que participaron en el mismo evento abordado. Como se esperaba, Raúl Ruiz y yo encontramos con frecuencia, puntos de vista diametralmente opuestos entre varios participantes, por ejemplo, sobre la ocupación de una escuela durante la huelga de maestros. Tomando todas las piezas de los puntos encontrados, tuvimos que construir lo que parecía ser el acuerdo más común y razonable de lo sucedido.

Si encontré contradicciones en las declaraciones de los entrevistados, contradicciones en sus propias versiones de los hechos, o entre lo que ellos y otros decían, no dudé en confrontarlos con las discrepancias encontradas. Por momentos, esto pudo haber violado la ética de la entrevista, particularmente con los funcionarios públicos, o las normas de cortesía en la sociedad nicaragüense. En su mayoría, sin embargo, las entrevistas tomaron la forma de diálogos. Con frecuencia yo fui requerido a brindar mi interpretación de los hechos, o mi punto de vista sobre lo razonable de las iniciativas en materia de política educativa. Durante mi cuarta visita a Nicaragua, ocasionalmente también jugué el rol de agente facilitador de vínculos entre individuos de diferentes instituciones que compartían intereses. Esto fue posible gracias al gran espectro político representado por los educadores que fueron entrevistadas a lo largo de este estudio de

caso. Lograr una posición neutral, sin embargo, no fue nada fácil como se podrá notar más adelante.

Con el objeto de verificar la exactitud e imparcialidad de mis interpretaciones sobre las entrevistas, suministré a varios de los sujetos de este estudio, copias de las secciones pertinentes del manuscrito donde ellos fueron citados. En algunos casos, personalmente revisé la entrevista, traduciendo del inglés al español donde fue necesario, las secciones del libro en las que ellos aparecían citados. Diferentes capítulos del manuscrito fueron entregados a las personas más directamente involucradas e informadas sobre la materia, para determinar si las prácticas y políticas habían sido correctamente descritas. Además, dos reconocidos investigadores de la educación nicaragüense, recibieron el manuscrito completo para su revisión.

Debe considerarse que aunque más de cien personas fueron entrevistadas, sólo fueron citadas aquéllas que dieron su consentimiento para ello. En la mayoría de los casos los entrevistados prefirieron no proporcionar datos personales para no poner en peligro sus propias posiciones o revivir pasados antagonismos.

Aunque éste es un estudio de caso nacional conducido desde fuera, con todas las imperfecciones que pueda contener, también posee observaciones independientes y consistentes sobre la historia de la educación de Nicaragua en los pasados catorce años. Durante los ochentas, las autoridades políticas y educativas querían que los sucesos sobre la revolución nicaragüense fueran contados por personas llegadas de otros países. Hubo varias razones para ésto. La primera y más obvia fue que aquéllos comprometidos en la monumental obra de llevar a cabo las transformaciones revolucionarias en el país, mientras luchaban contra una agresión externa, disponían de muy poco tiempo y pocas oportunidades para hacer un alto en su misión y escribir sobre ella. La segunda razón fue que la documentación de los logros de la revolución en las áreas de educación, salud y reforma agraria, contribuyeron a la consecución de ayuda externa para la causa sandinista. Pero los dirigentes de la educación con quienes sostuve conversaciones en los ochentas, no querían escritos faltos de sentido crítico ni que exageraran las conquistas de la revolución. Lo que ellos demandaban eran análisis que señalaran las limitaciones e imperfecciones que debían ser corregidas. En una memorable conversación sostenida con uno de los más altos oficiales del MED en el período sandinista, el Dr. Juan Bautista Arrien, fui urgido a no evadir las partes críticas de la revolución. En aquella oportunidad, el Dr. Arrien contó la historia de Aristóteles, quien preguntado sobre cómo podía estar en desacuerdo con su mentor, Platón, él respondió: «entre mi maestro y la

verdad, yo debo elegir la verdad». Arrien, luego, me exhortó: «entre la revolución y la verdad, tú debes contar la verdad».

Aunque yo intenté ser crítico en mi estudio de 1984, sobre los primeros cinco años de educación durante el período sandinista, yo pude en algún momento breve, inclinarme por mi simpatía hacia la causa revolucionaria. Por ejemplo, la supresión de la disidencia recibió insuficiente atención en mis primeros estudios. En este volumen, he tratado de reacomodar el balance, dando oportunidad a aquellas voces enmudecidas durante los años de la guerra de los ochentas, para que expresaran los excesos de aquel período. Pero las voces de la oposición no fueron las únicas que tuvieron la oportunidad de señalar los hechos, algunos de los principales diseñadores de políticas y planes de implementación de aquel período, también han sumado sus interpretaciones críticas de los sucesos, logros y errores en las políticas educativas.

Algunos podrían encontrar mi interpretación de los años del FSLN todavía muy blanda en su aspecto crítico, también podrían calificarme de demasiado negativo respecto al presente período. Otros quizás, podrían ver el estudio muy crítico respecto al FSLN y flexible sobre las políticas del gobierno de la señora Chamorro.

Aunque no simpatizo con el plan político y educativo del nuevo gobierno, debo confesar que muchos de los educadores que se encuentran trabajando en la actualidad en el Ministerio de Educación, han ganado mi admiración. Esta admiración está basada en sus esfuerzos por enfrentar problemas casi insuperables mientras intentan servir a los mejores intereses de la juventud del país. Ellos están comprometidos con muchas de las mismas ideas sostenidas por sus predecesores. Un número de ellos, se mantiene desde el período sandinista, y son quienes tratan de mantener lo mejor del período revolucionario mientras introducen cambios que representan un balance en las presentes circunstancias. En algunos casos, mi relación con muchos de ellos prosperó de cordiales a amistosas y de respetuosas a afectivas.

Este estudio, como los anteriores sobre el período sandinista, se concentra en la descripción de las líneas generales de las políticas nacionales. A la vez, una de las principales limitaciones del estudio, ha sido la falta de análisis a profundidad de escuelas y comunidades particulares. Existe la necesidad de estudios etnográficos y de otros micro niveles que caractericen el proceso por el cual los cambios ocurridos en el macro nivel, afectan las vidas de sujetos históricos particulares, ésto es, mujeres, clase trabajadora, población rural, minorías étnicas, llamados beneficiarios de las reformas educativas.⁶

Dentro de las limitaciones de este estudio, he tratado de documentar,

tan comprensible y objetivamente como ha sido posible, las transformaciones en la sociedad y la educación nicaragüense por un período de catorce años. La historia de Nicaragua merece ser contada. Aunque la historia emerge de un contexto cultural e histórico único del país, muchos de sus elementos son compartidos con otros países que también luchan para alcanzar, a través de sus sistemas educativos, metas difíciles de lograr sobre la reconciliación nacional, crecimiento económico y justicia social. Espero que este estudio de caso, documente adecuadamente los hechos sobresalientes que han ocurrido en Nicaragua durante un período crítico de su historia; y que, narrando esta historia, haya yo contribuido a un mejor entendimiento del potencial y las limitaciones de los sistemas educativos para efectuar cambios sociales.

NOTAS

1. A través de todo el texto, me refiero al período entre 1979 y 1990 como el período del régimen revolucionario o de gobierno sandinista. El período puede ser dividido en fases. Como Carnoy y Torres señalan «... la primera, cuando el FSLN gobernó el país como una organización política, de 1979 a enero de 1985; y la segunda, cuando el FSLN, como el mayor partido político en la Asamblea Legislativa, gobernó un estado reconstituido y controló el Poder Ejecutivo». Ver Martin Carnoy y Carlos Alberto Torres, «Education and Social Transformation in Nicaragua, 1979-1989», y Martin Carnoy y Joel Samoff (eds.), «Education and Social Transition in the Third World» (Princeton University Press, 1990), p. 322.
2. Richard L. Harris, «The Nicaraguan Revolution: A Postmortem», «Latin American Research Review» 28, no. 3 (1993): 197-213.
3. MED, «Lineamientos del Ministerio de Educación en el Nuevo Gobierno de Salvación Nacional» (Managua: Ministerio de Educación, julio, 1990), p. 1.
4. Robert F. Arnove, «Education and Revolution in Nicaragua» (New York: Praeger, 1986); y «Así Fue: Election Time Nicaragua 1984», film distribuido por el Centro Audio-visual de la Universidad de Indiana (1986).
5. Robert F. Arnove y Anthony Dewees, «Teacher Education in Revolutionary Nicaragua», en Edgar B. Gumbert (ed.), «Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective: (Atlanta: George State University/Center for Cross-Cultural Education Monograph Series, 1990), pp. 105-125; y Robert F. Arnove, «Higher Education in Nicaragua» en Philip G. Altbach (ed.), «International Higher Education: An Encyclopedia», Vol. 1

(New York: Garland Publishers, 1991), pp. 957-966.

6. Robert F. Arnove y Anthony Dewees, «Education and Social Transformation in Nicaragua, 1979-1991» en Daniel A. Morales-Gómez y Carlos Alberto Torres (eds.), «Education, Policy and Change: Experiences from Latin America» (Westport, CN: Praeger, 1992).



CAPITULO 1

LA EDUCACION BAJO EL FSLN

Este capítulo examina la educación bajo el **Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN)**, durante el período del 19 de julio de 1979 hasta el 25 de abril de 1990, cuando hubo un cambio pacífico de gobierno. Los objetivos, logros, limitaciones, tensiones y contradicciones de la educación durante este período, proveen el espacio para las subsiguientes luchas sobre la educación en el período de mando del gobierno de Violeta Barrios de Chamorro. Las tensiones y contradicciones que plagaron la educación fueron manifestaciones no sólo de proyectos históricos diferentes de las clases sociales y grupos políticos alineados con el FSLN contra fuerzas de oposición, sino también indicadores de puntos de vista divergentes dentro de la dirigencia del partido FSLN. Las áreas de conflicto incluyeron la fusión del partido, gobierno y estado, el contenido y énfasis de la educación y la autonomía universitaria. En lo que se refiere al contexto nacional e internacional, cambiaron de la misma manera que la oposición creció y la contrarrevolución escaló. Esas tensiones y contradicciones fueron exaltadas, pero también se buscaron y se hicieron acomodados.

OBJETIVOS Y LOGROS

La conexión integral de la educación con la revolución nunca fue un problema para el FSLN. Si la educación de masas, o la falta de ella, había tomado un cierto matiz durante el período de mando de la familia Somoza, era entonces obvio que la educación bajo el gobierno revolucionario asumiría una diferente coloración. El sistema entero sería renovado de acuerdo con el proyecto político del FSLN. El nuevo sistema de «educación popular» sandinista, como lo señalan las publicaciones del Ministerio de Educación, estuvo «esencial y necesariamente ligado al proyecto político estratégico del FSLN. Lo que es fundamental en él, es el hecho de ser parte de un proyecto político para la construcción de una nueva sociedad. La educación popular no es una nueva forma de enseñanza. No es tampoco una innovación o una técnica moderna de educación o un mero acto de voluntad política, sino una noción general de la educación en consonancia con una **«Weltanschauung»** (visión actual del mundo) y un proyecto

político. Es este proyecto político nuestro el que le da su completa significancia».¹

El proyecto tuvo que concluir con transformar Nicaragua, la cual, bajo la familia Somoza pudo haber sido caracterizada como una sociedad subdesarrollada y capitalista dependiente. De acuerdo con Valerie Miller, «Concernía con más que simplemente equidad con crecimiento, los líderes del Frente Sandinista compartían una orientación de desarrollo general que era socialista en carácter. Aunque interpretaciones del preciso significado de esta orientación fueron ricas en variedad y número, los miembros del FSLN coincidían en ciertos puntos comunes. Desarrollo y transformación, ellos creían, dependían a corto plazo de la reconstrucción nacional y a largo plazo de una transición al socialismo... De acuerdo con esta visión, el alcance de tal sociedad requería crecimiento económico, redistribución extensiva del poder y la riqueza e ilimitada participación ciudadana de base.»²

En coincidencia con este modelo de desarrollo, los nuevos lineamientos para las políticas educativas explican en orden estos principios:

1. La emergencia de una gran mayoría del pueblo, antiguamente desposeídos y socialmente excluidos, como los protagonistas activos de su propia educación.
2. La eliminación del analfabetismo y la introducción de la educación de adultos como tareas prioritarias de la revolución.
3. La vinculación del proceso educativo con el trabajo creativo y productivo como un principio educativo, conduciendo a la innovación educativa y promoviendo las carreras científicas y técnicas.
4. La transformación y realineamiento del sistema educativo como un todo, así como colocarlo en línea con el nuevo modelo social y económico.»³

En la formación del sistema educativo para ser un componente integral de la revolución, el liderazgo del Ministerio de Educación concibió la expansión, mejoramiento y transformación de la educación como, respectivamente, contribuyendo a la democratización de los servicios sociales básicos, la independencia de la economía nicaragüense de la dominación extranjera y el desarrollo de un nuevo modelo de acumulación de capital basado en las diferentes relaciones sociales de producción y formas de propiedad públicas y cooperativas.

La meta primordial de la educación fue «contribuir a la formación de un nuevo hombre y la nueva sociedad».⁴

Esta persona sería un ciudadano más críticamente consciente y participativo, motivado por metas colectivas. La educación jugaría un papel crítico en la socialización política y la legitimación, ayudando a

consolidar el nuevo régimen y transmitiendo las habilidades y conocimientos necesarios para superar décadas de subdesarrollo económico y poner la nación en el paso de un crecimiento auto-sostenido.

EXPANSION Y DEMOCRATIZACION

La expansión cuantitativa de la educación para alcanzar a los individuos anteriormente privados del derecho de votar (principalmente campesinos, trabajadores, mujeres y grupos indígenas) y equiparlos para participar en las tareas de la revolución, estuvo integralmente relacionado con las ideas sandinistas de democracia. Aunque con el tiempo, el FSLN llegó también a definir democracia en términos de gobierno representativo, la noción fundamental de lo que ellos llamaron «democracia popular» fue la ilimitada «participación consciente del pueblo organizado» para influenciar la toma de decisiones en las áreas claves de la vida local y nacional.⁵ Por estas razones, el FSLN, durante los primeros años de la revolución, dio gran énfasis a los esfuerzos de alfabetización, los programas de seguimiento de la educación básica de adultos y la provisión de la educación primaria, al mismo tiempo ofreciendo la esperanza de que cualquier estudiante pudiera ser capaz de recibir educación superior a expensas públicas.

La particular y más impresionante empresa educativa del FSLN, la cruzada nacional de alfabetización (CNA) de 1980, fue descrita en estos términos: «Llevar a cabo un proyecto de alfabetización y consolidarlo con un nivel de educación equivalente a los primeros grados de primaria es democratizar una sociedad. Ello da a las masas los primeros instrumentos necesarios para desarrollar la consciencia de su explotación y luchar por la liberación».⁶

La campaña de alfabetización ha sido vívidamente descrita a grandes rasgos por Valerie Miller y Sheryl Hirshon.⁷ Basta decirlo, entre el 23 de marzo y el 23 de agosto de 1980, la campaña movilizó aproximadamente 60,000 «brigadistas», mayormente estudiantes de secundaria, para ir al interior del país a trabajar con, aprender de, y enseñar al campesinado masivamente analfabeta. En las ciudades, unos 35,582 jóvenes y adultos participaron en la campaña como alfabetizadores populares.

Los logros de la campaña han sido ampliamente divulgados. También han sido vehementemente rebatidos, como será discutido más adelante. De acuerdo con las aseveraciones del gobierno, el porcentaje de analfabetismo había sido reducido a más de la mitad —de 50 por ciento a menos de 25 por ciento de la población con más de diez años de edad.⁸ Además,

una subsiguiente campaña en las lenguas indígenas de miskitu, sumu e inglés criollo extendió las habilidades de alfabetización a otros 12,664 entre octubre de 1980 y marzo de 1981.⁹

Inmediatamente, a continuación de la CNA, el gobierno lanzó un extensivo programa de consolidación, la educación básica de adultos («Educación Popular Básica», EPB), bajo los auspicios del recién creado Vice-Ministerio de Educación de Adultos. La forma organizativa que tomó la EPB fue la de colectivos de educación (Colectivos de Educación Popular, CEPs). Los programas de educación básica de adultos dependieron principalmente de las organizaciones de masa sandinistas (juventud, barrios, sindicatos y las asociaciones de mujeres) y no profesionales como las agencias de educación continua. Muchos de los más de 20,000 maestros-promotores de educación popular (durante los años picos de 1982-84) fueron graduados del programa de alfabetización, con aproximadamente la mitad de los instructores teniendo menos que una educación de primaria completa y una mayoría estando bajo los 25 años de edad. A lo máximo, en 1983, la educación básica de adultos alcanzó unos 187,000 jóvenes y adultos en aproximadamente 17,000 CEPs.

Los logros en la extensión del acceso a las escuelas públicas, en todos los niveles, son también notables. Durante los primeros cuatro años de la revolución sandinista, cuando la expansión fue más dramática, las matrículas en las escuelas formales se duplicaron de 513,499 estudiantes en 1978 (el último año del gobierno de Somoza) a 979,580 en 1983. En total, más de un tercio de la población nicaragüense en 1983 estaba enrolada en alguna forma de instrucción sistemática públicamente mantenida. Como se documenta en el Cuadro 1.1., la educación pre-primaria y especial sufrió una expansión importante. Al nivel de la educación superior, las matrículas se incrementaron de 23,291 en 1978 a 35,588. El acceso a las universidades nacionales fue abierto a la clase trabajadora, rural y poblaciones indígenas por medio de un sistema de cuotas regionales, colegiatura gratuita, becas/estipendios, y una escuela especial («La Facultad Preparatoria») diseñada para proveer en tres años, una educación equivalente a la secundaria y facilitar la entrada a las carreras priorizadas relacionadas al desarrollo nacional.

Con la arremetida de una contrarrevolución financiada externamente y la guerra en el interior del país, principalmente en el norte, centro y en las regiones de la costa atlántica, la expansión continuó en la educación primaria pero en una proporción más baja. La matrícula en la educación secundaria fluctuó y la matrícula de la educación superior declinó en 1984, como resultado de la institucionalización del servicio militar del año precedente.

CUADRO 1.1
Número de estudiantes

AÑO	TOTAL	PRE-ESCOLAR	PRIMARIA	MEDIA	SUPERIOR	EDUCACION ESPECIAL	ADULTOS	CAPACITACION
1978	513,499	9,000	369,640	98,874	23,291	355*	10,463	1,876
1979/80	589,573	18,292	411,315	110,726	28,759	355*	18,137	1,989
1980/81	858,996	30,524	472,167	139,743	34,710	1,430	172,389	8,033
1983	979,580	50,163	536,656	158,215	35,588	1,624	187,858	9,476
1987	1,021,192	76,635	583,725	177,202	26,878	2,292	118,312	36,148
1988	971,629	74,227	599,957	172,108	25,478	2,269	83,797	13,793
1990	932,631	63,201	632,882	151,959	30,733	2,416	51,440	-

Fuentes: Para los datos de 1978 a 1988, Juan Bautista Arrien y Róger Matus Lazo, Editores, Nicaragua: Diez Años de Educación en la Revolución (Managua: Ministerio de Educación, 1989), p. 428. Para los datos de 1990 en educación preuniversitaria, MED, Situación del Sector 1989-1993 (Managua: Ministerio de Educación, noviembre, 1993), pp. 15-18. Para los datos de 1990 sobre educación superior, UNESCO, 1993 Statistical Yearbook (Paris: UNESCO, 1993), p. 3,253. Se pueden notar ligeras discrepancias en los datos de las diferentes publicaciones del Ministerio de Educación en el número de estudiantes matriculados en los diferentes niveles de educación en el año escolar de 1990.

* Datos estimados

A pesar de los retrasos debidos a la situación de guerra en el país, es evidente en los datos de la Tabla 1, que desde 1987 hubo más de un millón de nicaragüenses enrolados en el sistema educativo nacional. Al mismo tiempo el Ministerio de Educación empleó aproximadamente 44,000 maestros en todos los niveles del sistema de pre-escolar hasta educación de adultos. En nueve años el número de maestros se ha incrementado casi tres veces desde 1978, cuando hubo menos de 15,000 maestros, a 43,988 en 1987. Entre 1978 y 1988 el número de escuelas también se ha incrementado dramáticamente —de 2,402 a 3,918— con el mayor logro ocurriendo en las áreas rurales, en donde el número se duplicó de 1,668 a 3,312.¹⁰

MEJORAMIENTOS, TRANSFORMACIONES Y DESARROLLO ECONOMICO

Paralelos a los esfuerzos para democratizarla, estuvieron los intentos sistemáticos para superar y reordenar la educación. Las ideas de calidad durante el período 1979-90 involucraron la provisión de las habilidades necesarias, el conocimiento y los valores que contribuyeran a aumentar la productividad y estimularan el crecimiento económico. Entre las principales mejoras en la educación primaria y secundaria estuvieron el establecimiento de una industria de libros de texto nacionales, la revisión del currículum y la introducción de nuevos métodos de instrucción, particularmente en las áreas del lenguaje y las ciencias. Para el año escolar de 1987, a pesar de la escasez de productos de papel, 3.7 millones de textos fueron producidos. El reformado sistema de escuelas estimuló a los estudiantes para aplicar su conocimiento a la solución de problemas del mundo real.

Nuevos centros técnicos y agrícolas fueron establecidos en lo que fueran las áreas más olvidadas del país. Estos centros incluían un instituto de pesca y navegación en Bluefields, un instituto de minas en Bonanza, un instituto técnico en Puerto Cabezas y un instituto forestal en San Ramón. Educación técnica y agrícola, que representaba menos de 0.1 por ciento de todos los estudiantes de secundaria previo a 1979, creció a más de 8,000 estudiantes (aproximadamente 5 por ciento de la matrícula).

En el nivel terciario, donde la conexión entre educación y desarrollo económico es más patente, las mayores reformas consistieron en la creación de nuevas especializaciones, como la superación y el ordenamiento de la oferta curricular con los planes de desarrollo nacional y la contratación y superación sistemática de los catedráticos de tiempo

completo. Entre 1980-1988 el número de ofertas de carreras a nivel superior se incrementó de 83 a 116. Estas ofertas incluyeron dieciséis especializaciones médicas y cuatro programas de Maestría, incluyendo una en ciencias del ambiente. Previo a 1979, en medicina había 1,941 estudiantes y 391 en agronomía e ingeniería agrícola; en 1988, estas carreras, enrolaron 3,438 y 4,133 estudiantes respectivamente. Las carreras de ciencias agrícolas, ciencias médicas, ciencias de la educación y tecnologías que comprendían aproximadamente la mitad (52 por ciento) de las matrículas en 1979-1980, representó el 69 por ciento de las matrículas cinco años más tarde. Durante el período 1979-1988 un promedio de 2,200 profesionales de alto nivel se graduaron cada año.

La tarea de superar el status económico de nación dependiente estuvo ligada a un nuevo modelo de acumulación de capital que involucró el papel clave del estado en dirigir los esfuerzos de desarrollo y controlar ciertas áreas claves de la economía (banca, comercio exterior, minería, servicios públicos). La economía mixta concebida por los sandinistas consistía en una combinación de un grupo de empresas de propiedad pública, un sector cooperativo grande y un sector privado de propiedad individual y empresas.

Las implicaciones educativas de este nuevo modelo de acumulación de capital era un sistema educativo que ayudaría a superar la brecha tradicional entre el trabajo intelectual y manual, escuela y comunidad e intentaría formar un nuevo tipo de individuo que estuviera más predispuesto a la conducta altruista y cooperativa y más dispuesto a hacer sacrificios en favor de la nación.

Durante el período de mando sandinista, las transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje se centraron en promover enfoques más colectivos, participativos, orientados a la investigación y relacionados al trabajo. Por ejemplo, comenzando en los grados superiores de primaria y continuando a través de la educación superior, fueron formados círculos de estudios de 5-10 estudiantes y un monitor, usualmente un estudiante aventajado, era seleccionado por el grupo para estimular el aprendizaje. Muchas de las tareas del aula reflejaron el funcionamiento del grupo. También se dieron pasos para involucrar a la escuela más directamente en sus comunidades vecinas con créditos a ser ofrecidos por actividades de servicio.

A nivel de la educación superior, los cambios más elocuentes involucraron la estrecha integración de las políticas de admisión, selección de catedráticos y desarrollo curricular a los planes económicos nacionales y la inclusión de un componente de trabajo signifiivo en todos los planes de estudio —por ejemplo, cinco semanas al año habían de ser dedicadas

al trabajo de campo y otras experiencias prácticas. Ejemplos de entrenamiento socialmente útil y profesionalmente relevante, pueden ser estudiantes de ciencias sociales conduciendo investigaciones casa por casa y registrando deficiencias nutricionales en los escolares; estudiantes de leyes ayudando a establecer y hacer funcionar oficinas de ayuda legal para gente de bajo salario, y estudiantes de ingeniería trabajando en los ingenios azucareros.¹¹

El papel de la juventud en asumir mayores responsabilidades para la defensa y la producción como también para el éxito de la empresa educativa marcaron un cambio en la cultura política. Durante el período de Somoza, los jóvenes fueron frecuentemente considerados enemigos del estado.

Un nuevo espíritu impregnó incluso a los más exclusivos bastiones de la educación secundaria privada, tal como el «Colegio Centroamérica», donde muchos jóvenes se presentaron voluntarios para el servicio militar y para las brigadas de producción. Una juventud nicaragüense totalmente diferente pudo no haber sido formada por el proceso revolucionario, sin embargo hubo más oportunidades para que se incrementaran las expectativas y actuar de manera nueva y socialmente consciente.

LIMITACIONES Y RETROCESOS

Mientras hubo un número de notables mejoramientos en la educación nicaragüense, serios problemas también persistieron y posiblemente fueron amplificadas durante el período 1979-90. Para tomar el caso de la educación básica de adultos, lo que ha sido considerado uno de los máximos logros del período sandinista, el uso de un magisterio no-profesional y demasiado joven, permitió la difusión de la alfabetización y la instrucción post-alfabetización a casi 200.000 nicaragüenses, como consecuencia de la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980. Lo que ha sido visto como una fuerza de la educación popular —miles de voluntarios mínimamente escolarizados sirviendo como maestros— puede haber sido también un serio defecto. Muchos instructores, de hecho, estaban solamente un paso adelante de sus vecinos y amigos estudiantes.¹² En los niveles más altos de la educación básica de adultos («Educación Popular Básica», EPB), las habilidades de los educadores populares parecen haber sido presionadas más allá del punto de máxima tensión tolerable. Además, a pesar de asegurar el uso de métodos participativos de enseñanza-aprendizaje, la mayoría de los maestros, careciendo de la adecuada preparación, simplemente cambiaron a los métodos tradiciona-

les de instrucción. Otra afectación fueron los altos porcentajes de deserción y agotamiento de estudiantes y maestros, con menos de la mitad de los estudiantes completando el tercer nivel de la EPB.

Tanto los maestros de las escuelas públicas como los «educadores populares» experimentaron expectativas de demandas y papeles conflictivos que excedieron la capacidad de la mayoría. Se esperaba que los maestros poseyeran cualidades extraordinarias no sólo con respecto al conocimiento y las habilidades pedagógicas, sino también con respecto a la conciencia política y autenticidad ideológica, cualidades que inspirarían a sus estudiantes, académica y políticamente. Para citar un documento de la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN): «Los maestros tienen una importante misión en nuestra sociedad a causa de nuestro papel político-ideológico, porque nosotros deberíamos de ser agentes de transformación, líderes en la comunidad y en las aulas, quienes forjen con el ejemplo, valores patrióticos y revolucionarios en la formación de los recursos de alto nivel requeridos para desarrollar el país de acuerdo con el Proyecto Estratégico de la Revolución».¹³

Atraer y mantener maestros comprometidos y capaces de esta categoría, constituyó una de los más grandes retos para el MED. Simplemente para aumentar el suministro de maestros, el número de escuelas normales se incrementó de cinco a catorce. En 1984, para mejorar el status de los maestros, el MED hizo un anuncio importante: por primera vez en la historia del país los salarios de los maestros serían equivalentes a los de profesionales similares. El acuerdo salarial entre ANDEN y el MED esencialmente duplicó el salario de los maestros. Además, la carga docente para los maestros de primaria fue reducida a 25 horas por semana y para los maestros de secundaria de 40 a 34 horas.

Estos logros, sin embargo, fueron efímeros. La inflación, sobre el 200 por ciento en 1985 y 1986, y sobre 1,000 por ciento de 1987 en adelante, deterioró los salarios de los maestros a pesar de los subsecuentes incrementos de salarios. Vendedores de la calle de objetos no controlados, como vendedores de «agua helada», frecuentemente ganaban en una semana lo que un maestro ganaba en un mes. Los salarios de los maestros al final de los años 1980 eran insuficientes para sobrevivir —incluso con la canasta básica (10 libras de arroz, 10 libras de frijoles y 5 libras de azúcar) proveídas mensualmente a precios muy por debajo de los del mercado, como parte del «salario social». Muchos maestros de primaria tuvieron que enseñar en dos o más turnos, mientras que a los maestros de secundaria les fue permitido enseñar otro medio turno. Sólo los gastos de transporte podían consumir arriba de los tres cuartos del salario diario de un maestro. El resultado fue un éxodo en gran escala. Por ejemplo, durante el primer

semestre de 1988, 5,000 (de un total de más de 34,000) educadores dejó la profesión magisterial. Muchos se fueron porque no podían vivir de sus salarios y la frustración de enseñar era demasiado grande.

A pesar de los esfuerzos sistemáticos por parte del MED para entrenar y superar maestros, 60 por ciento del magisterio era empírico (sin certificados) al final de la década. Los esfuerzos para preparar y mantener los suministros de maestros calificados han sido comparados por funcionarios del MED a la desesperanzadora tarea de llenar con agua un barril sin fondo.

La situación de guerra y el deterioro de la economía cobró su parte en el presupuesto educativo afectando negativamente la matrícula y la calidad de la enseñanza en todos los niveles. Durante los primeros años del gobierno revolucionario, educación y salud contaban con la mayoría de los desembolsos nacionales. En 1984, las cuotas para estos sectores fueron congeladas. Por 1988, educación y salud recibieron cerca del 25 por ciento del presupuesto nacional mientras que el ejército recibía más del 50 por ciento; previo al comienzo de las hostilidades en gran escala, la defensa nacional recibía menos del 20 por ciento. Entre 1981 y 1988 en Nicaragua los gastos en educación por persona (en dólares norteamericanos) declinó de aproximadamente \$38 a \$20.¹⁴

El impacto de la guerra condujo a la destrucción masiva y al desplazamiento en el interior del país. Las escuelas y los maestros, como las clínicas y los trabajadores de la salud, fueron símbolos de la transformación revolucionaria que ocurría en la sociedad. Como tal, ellos fueron el blanco de ataque contrarrevolucionario. Para 1988, cuando el proceso de paz había comenzado, 411 maestros (de los cuales más de 300 fueron instructores en la educación de adultos) y 96 estudiantes habían sido asesinados, 66 maestros y 59 estudiantes habían sido secuestrados, 46 escuelas habían sido destruidas y otras 21 seriamente dañadas. Más de 550 escuelas habían sido cerradas debido a las condiciones peligrosas en el interior del país y a la falta de maestros; de ese modo se le estaba negando la instrucción a 45,000 estudiantes. Casi quinientos (480) centros de educación de adultos habían sido cerrados también. En total, el número de niños sin acceso a la enseñanza había incrementado de 75,000 en 1984 a más de 149,000. El número de jóvenes y adultos enrolados en los centros de alfabetización y post-alfabetización declinó a 83,797 en 1988. El enorme número de niños sin acceso a la escuela y las dificultades para sostener los esfuerzos de la alfabetización, contribuyeron a un constante incremento en los porcentajes de analfabetismo durante la década, al punto que, de acuerdo incluso con los informes más optimistas, entre un cuarto y un tercio de la población no podía leer o escribir.

Los efectos de la guerra sobre los niños, asistiendo a la escuela o no, fue devastador. De acuerdo con un estudio de UNICEF realizado en 1988, 18.7 por ciento del 1,500,000 niños menores de quince años estaban en riesgo. Cincuenta mil habían sido desplazados por la guerra, casi 14,000 eran huérfanos, 457 niños habían muerto, 691 habían sido secuestrados, 1,542 habían sido heridos, 503 fueron mutilados y 40,000 estaban viviendo en condiciones de aguda pobreza.¹⁵

A causa de la situación de guerra en el interior del país, no sólo estaban dañadas las escuelas y hacían falta maestros, sino también los materiales de la clase fueron abastecidos escasamente o no había del todo. De tal modo que, a pesar de los esfuerzos para desarrollar una industria de libros de texto y proveer textos baratos en lenguaje para los primeros grados y en ciencias para los grados superiores, la escasez de los materiales de lectura en 1989 era comparable a lo que fue una década antes.

La escasez de útiles escolares fue característica en todos los niveles del sistema, incluyendo las universidades que recibieron una parte desproporcionada del presupuesto educativo. Libros esenciales, revistas educativas y equipo de laboratorio no estuvieron disponibles o fueron escasamente suplidos a causa de la falta de intercambio externo. El material de instrucción frecuentemente se limitó a las notas del profesor o a la duplicación de los textos que podían ser obtenidos. Exacerbando estas condiciones estuvieron los frecuentes cortes de fluido eléctrico, la falta de buenas líneas de teléfono y la escasez de equipos y suministros básicos, tales como máquinas fotocopadoras, máquinas de escribir y papel.

Un factor central afectando la calidad de la educación universitaria fue la inexperiencia de los catedráticos. La edad promedio de los catedráticos (incluyendo los ayudantes de cátedra que comprendían al menos un tercio del magisterio) a lo largo de toda la década de los ochentas fue menos de treinta años, con tres cuartos de los profesores empleados después de 1979. Muchos de los profesores se graduaron en los departamentos en los cuales ellos eran maestros. Sólo un puñado de catedráticos nicaragüenses tenía doctorado. En muchos campos científicos no hubo catedráticos con entrenamiento graduado avanzado. Bajo estas condiciones, las universidades se volvieron a los «internacionalistas» de más de treinta países, para mantener un núcleo de catedráticos de alto nivel para cubrir las deficiencias y reemplazar catedráticos que estaban estudiando en el extranjero para obtener grados avanzados. Estos internacionalistas conformaron aproximadamente el 15 por ciento del magisterio universitario. Como será señalado en la siguiente sección, estos instructores extranjeros, especialmente los catedráticos y asesores cubanos, fueron también un punto de controversia.

Los promedios de repitencia y desgaste permanecieron altos a lo largo de los años ochentas. En cualquier año, normalmente entre un cuarto y un quinto de los estudiantes desertó. Más de dos tercios de cualquier cohorte estudiantil falló en graduarse.

Entre las razones para el alto desgaste académico estuvieron la pobre preparación de los estudiantes en los niveles inferiores de la educación, las dificultades económicas que muchos estudiantes enfrentaban y las constantes interrupciones del año académico debido a las movilizaciones de los estudiantes a las actividades de la defensa y producción. Las autoridades educativas admitieron francamente que la escasez de materiales educativos, el currículum desestimulante y la pedagogía no motivadora contribuyeron posteriormente al desgaste.

Los intentos para engranar la educación secundaria más hacia la preparación de la fuerza de trabajo, cayó también corta de expectativas. Por lo demás, la educación técnica fue pobremente conceptualizada, caracterizada por el crecimiento desorganizado y el esfuerzo fragmentado entre los sectores públicos y privados.¹⁶ La educación agrícola consistió en una variedad de programas, ninguno de los cuales alcanzó más de 2,500, con una mayoría de estudiantes fallando en completar sus estudios. Programas especiales como las «Escuelas Rurales de Educación y Trabajo» (ERET) fueron seriamente afectadas por las condiciones de guerra en el interior del país y para el final de la década, solamente tres de las nueve infraestructuras especiales estuvieron totalmente equipadas para cubrir las metas del programa. En 1988, la educación industrial casi alcanzó más de 5,000 estudiantes. Una minoría matriculados en el primer semestre del año escolar aprobó sus exámenes.¹⁷ Generalmente, el empuje general de la educación secundaria continuó, como en el período pre-sandinista, siendo demasiado académico y preparatorio para entrar a la universidad.

Durante el período 1979-1990, para los diseñadores de políticas educativas, el balance apropiado entre la socialización política y el desarrollo cognitivo demostró ser una meta evasiva y objeto de debate ideológico a lo interno del FSLN y entre el FSLN y la oposición. Si la educación primaria y de adultos estuvieron caracterizadas durante este período por un mayor peso siendo dado a la educación política más que al desarrollo de habilidades, entonces lo opuesto podría ser dicho de la educación secundaria. Ahora regresaremos a estas tensiones, contradicciones y conflictos.

CONFLICTOS Y CONTRADICCIONES

Las iniciativas del FSLN arriba mencionadas, dirigidas a democratizar, superar y transformar el sistema educativo para hacerlo una «realidad coherente con la revolución», activó la oposición desde el principio.¹⁸ La oposición más organizada y articulada estuvo alineada con la jerarquía de la Iglesia Católica de Nicaragua. La Iglesia vio con alarma lo que se percibía como la marcha implacable del país hacia una dictadura Marxista-Leninista. La siguiente sección describe lo que fueron las áreas principales de conflicto entre el FSLN y su oposición. Será señalado que con el tiempo las voces de la oposición fueron enmudecidas por intimidación que al tiempo alcanzó excesos que fueron criticados incluso por muchos dentro del FSLN. Aunque no es posible describir en detalles todas las objeciones, conflictos y abusos que ocurrieron durante el período de mando del FSLN, intentaré describir lo que considero son los más importantes y entonces, en los subsecuentes capítulos, trazar con mayores detalles un número de estos problemas tal como fueron enfrentados por la administración Chamorro.

LA OPOSICION INICIAL: LA CAMPAÑA DE ALFABETIZACION, LA CONSULTA NACIONAL SOBRE LA EDUCACION Y LA COSTA ATLANTICA

En el primer año de la revolución las iniciativas educativas se hicieron más para ganar apoyo para la nueva Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional encabezada por el FSLN que para intensificar la oposición. En realidad, el año 1980 fue declarado el «Año de la Alfabetización». A los quince días de asumir el poder, el nuevo gobierno anunció que entre otras reformas extensivas —confiscación de las propiedades pertenecientes a la familia Somoza y a sus asociados inmediatos, la sindicalización de los trabajadores y la devolución del poder de decisión a las organizaciones de masa— habría de estar una cruzada nacional de alfabetización. La cruzada representó un vehículo para movilizar el país alrededor de un grupo de metas nacionales. Fue vista como un intenso esfuerzo nacional que podría ser cumplido dentro de un período limitado, involucrar un número masivo de personas a un razonable costo para el país y hacer manifiesto, a la población, la intención del gobierno de extender los beneficios sociales a los grupos más desaventajados.¹⁹ La campaña, la cual fue iniciada el 23 de marzo de 1980, fue quizás la empresa más popular del FSLN durante

su década de mando. La Comisión Nacional de Coordinación estaba compuesta no sólo por todos los ministerios del gobierno, relacionados con el esfuerzo, sino que por las más grandes organizaciones de masa sandinistas y los sindicatos de trabajadores tanto como por la Iglesia Católica y la Federación de Maestros Católicos.

La campaña de alfabetización también marcó el inicio de la oposición a las políticas educativas del FSLN. De acuerdo con Dodson, las iglesias fueron las agencias principales de apoyo para la CNA. Aún, como él señala, ciertos segmentos de las iglesias Católicas y Evangélicas también se opusieron a la campaña de alfabetización como «demasiado política y secular».²⁰ Otro reto serio vino de las poblaciones indígenas y criollas de la mitad este del país, comúnmente conocida como la Costa Atlántica, quienes inicialmente resistieron la campaña sólo en español como una forma de imposición lingüística y cultural.

Sin lugar a dudas la cartilla de alfabetización contenía intenciones políticas. Su primer tema generativo consistió en las palabras «La Revolución», las cuales, pedagógicamente, contienen todas las vocales de la lengua española. Basado en parte en las ideas pedagógicas del educador brasileño Paulo Freire, el libro de lectura «El Amanecer del Pueblo» contenía veintitrés temas generativos. Cada tema, acompañado por una fotografía, consistía en palabras generativas polisilábicas, tales como «liberación», «genocidio» y «masas populares». Estas palabras fueron divididas en sonidos básicos y unidades con significado (fonemas y morfemas), y recombinadas por el estudiante para formar nuevas palabras. Los temas iniciales estaban relacionados con el héroe nacional Augusto César Sandino y el fundador del FSLN Carlos Fonseca Amador, y progresivamente abordaban los tópicos de la lucha por la liberación nacional, la terminación de la explotación por las élites extranjeras y nacionales, el papel de las organizaciones de masa sandinistas y del Ejército Popular Sandinista en defensa de la revolución, los derechos y responsabilidades de la ciudadanía en la nueva sociedad, los logros del gobierno de reconstrucción nacional al emprender la reforma agraria y en expandir las atenciones de salud, educación y otros servicios de bienestar social, la liberación de la mujer de papeles subordinados, la integración nacional de la largamente abandonada región de la Costa Atlántica a la sociedad nacional y finalmente, el compromiso del nuevo régimen revolucionario a la solidaridad con los gobiernos progresistas del mundo. Es interesante que la lección veintidós proclamaba la libertad religiosa para todas las denominaciones que defendieran los intereses del pueblo.

Para cada lección había una discusión sobre una fotografía, seguida por prácticas relacionadas a las lecturas del texto y descifrar y codificar las

palabras generativas. El formato de la discusión de grupo, sin embargo, no fue seguido todo el tiempo dada la experiencia de los maestros y la reluctancia de los estudiantes para discutir problemas públicamente o cuestionar la autoridad.

Sheril Hirshon, una maestra norteamericana que prestó sus servicios voluntarios como supervisora de un grupo de veinticinco *brigadistas* en el montañoso departamento norte central de Matagalpa, describe vívidamente las dificultades para implementar esta innovativa pedagogía en su libro *And Also Teach Them to Read*. De acuerdo con Hirshon, el primer paso para enseñar una lección —el diálogo entre los alfabetizadores y los estudiantes adultos— era lo más difícil de conducir: «El brigadista encontró una tarea frustrante y confusa. ¿Para qué era eso? Ciertamente, ellos nunca habían aprendido de esa manera. En todas las clases ello fue pobremente hecho o ignorado completamente».²¹

Yo sostendría que el mayor empuje político de la CNA residió, no en los temas generativos y palabras cargadas de emoción de la cartilla, sino en el propio contexto de la movilización de las masas. En la mayoría de los lugares donde observé, la instrucción y el aprendizaje eran muy tradicionales: individuos sentados en sus pupitres o bancas, intentando reproducir los sonidos de las palabras y oraciones con poca discusión de los temas. Además, como la meta nacional de muchos alfabetizandos era alcanzar la lección veintitrés y pasar exitosamente la primera parte del test a mediados de agosto, los alfabetizadores se concentraron mayormente en memorizar ejercicios de las secuencias fónicas (tales como pri, pre, pra, pro, pru; gri, gre, gra, gro, gru).

En contraste, el contexto de la movilización de masas asociado con la CNA estaba cargado de significado. La campaña de alfabetización era una manifestación de la preocupación del nuevo régimen político para las más olvidadas áreas del país. Los compromisos del nuevo gobierno revolucionario, para reorientar los errores del pasado, estaban palpablemente presentes en los brigadistas, los jóvenes urbanos, quienes vinieron a vivir con las empobrecidas familias rurales, muchas de las cuales no habían tenido contacto anterior con el lejano gobierno de Managua o se sintieron explotadas por él. La participación fue promovida por el gobierno no como un remedio para una deficiencia personal sino como una afirmación de un derecho básico de la ciudadanía, el cual había sido negado a ellos por el régimen anterior.

Ante la respuesta positiva de muchos en la campaña, debe ser contrapuesta la resistencia individual y colectiva al contenido político de los libros de lectura. Muchos simplemente cambiaron por los mensajes políticos y quisieron seguir adelante aprendiendo a leer y escribir. En varias

de las comunidades, los libros de lectura fueron usados omitiendo los temas políticos. En algunos casos, sacerdotes católicos y ministros protestantes que estuvieron sirviendo como alfabetizadores durante la campaña, usaron la Biblia como texto de alfabetización.²²

Los padres de familia que se opusieron al proyecto político del FSLN temieron que la campaña representara una intervención forzada del estado en la familia, con la intención de socializar sus hijos en un nuevo sistema de valores. Ello representaba el primer asalto sobre la santidad de la familia como la unidad básica de la sociedad. Además, muchos padres de familia se preocuparon por la seguridad, la salud y el bienestar general de sus hijos que fueron a vivir en el interior del país, a menudo bajo condiciones de extrema pobreza y aislamiento. Cierta número de educadores, simpatizantes y antagonistas a la causa sandinista, también cuestionaron si era correcto y eficaz enviar jóvenes pobremente preparados a alfabetizar a las poblaciones rurales.

No hay duda de que la participación en la cruzada constituyó para muchos jóvenes quizás la única experiencia formativa más importante de sus vidas. Para muchos, fue una experiencia intensamente vivida, involucrando una dramática entrada a la adultez y el comienzo del compromiso con la revolución y el FSLN. El único estudio del impacto de esa campaña sobre las actitudes de los estudiantes, encontró que, aunque «los estudiantes de la clase trabajadora están más comprometidos de palabra y hecho de lo que son sus compañeros de las clases más altas, la participación en la cruzada estuvo asociada más fuertemente con las actitudes y actividades revolucionarias subsecuentes de los estudiantes de las clases media y alta que de los estudiantes de la clase trabajadora».²³

La participación en la cruzada no estuvo siempre asociada solamente con un incremento de apoyo para la revolución. Para el trece por ciento de los brigadistas, en el estudio realizado por Flora *et al.*, de 1,079 estudiantes de los terceros años de secundaria de Managua y otras dos áreas, la participación en la CNA fue citada como factor determinante en el decrecimiento del soporte revolucionario.²⁴

¿Fueron los estudiantes forzados a ir contra su voluntad al interior del país? Este es un punto debatible. Los funcionarios del MED argumentan que al momento en que las escuelas fueron requeridas usando sus buenos oficios para reclutar estudiantes, ningún estudiante fue forzado a participar en la campaña. Aunque había presión de grupo para unirse, muchos también vieron la campaña como una oportunidad para contribuir a los cambios que se estaban dando y también experimentar una gran aventura. Quizás la presión más grande fue generada por la perspectiva de que los estudiantes que no participaran en la CNA perderían créditos para el año

académico ya que las clases habían sido suspendidas, precisamente para que los estudiantes pudieran ir al interior del país.

Obviamente la ideología determina dónde se coloca uno en estos problemas. Para Humberto Belli, quien había de ser el segundo Ministro de Educación de la UNO (Unión Nacional Opositora), «el FSLN usó la campaña como la principal herramienta para la indoctrinación política y como un medio para atraer a los jóvenes educadores dentro de la órbita del partido. La intención política de la campaña fue claramente expresada por los mismos líderes sandinistas».²⁵ Como posterior evidencia de la intención del FSLN para ganar la juventud del país para su causa, los oponentes apuntan el hecho de que en la ceremonia de culminación de la CNA, el 23 de agosto en Managua, Carlos Carrión, el intermediario entre el FSLN y el comité nacional de la CNA, declaró que desde ese momento, «todos los jóvenes que habían participado en la campaña, eran oficialmente miembros de la asociación juvenil sandinista **Juventud Sandinista 19 de Julio** (JS-19 de J)».²⁶

La segunda movilización en el campo de la educación fue la consulta nacional, a principios de 1981. La consulta fue un esfuerzo sin precedentes para generar la entrada de información en gran escala referente a la formación del nuevo sistema de educación. De enero a febrero de 1981, 50,000 nicaragüenses participaron en la discusión de un cuestionario de cincuenta y cinco preguntas concenientes a los resultados y fracasos del sistema educativo anterior a 1979 y las «Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación».

Las discusiones al nivel municipal fueron resumidas por treinta organizaciones de masas y privadas en los niveles departamental y nacional. Aunque la mayoría de los principales grupos educativos, sindicales, profesionales y religiosos participaron en la consulta nacional, varios de los partidos políticos importantes y un sindicato laboral radical no lo hicieron. Estos incluyeron al Partido Popular Social Cristiano (PPSC), el Partido Conservador Demócrata (PCD), el Partido Social Cristiano (PSC), la Confederación de Unificación Sindical (CUS). Varios grupos de negocios importantes, tales como la Confederación de Cámaras de Comercio (CCC), participaron solamente en la fase de entrenamiento inicial del proyecto y la Cámara de Industria Nicaragüense (CADIN) entregó su reporte al periódico de la oposición, «La Prensa», en lugar de enviarlo a través de los canales normales.²⁷

Los que no participaron en la consulta, la vieron como otra estrategia para ganar apoyo para las agendas políticas y educativas del FSLN. A pesar de la representación de diversos sectores de la sociedad, la mayoría de los participantes pertenecían a las organizaciones de masa sandinistas

—los comités de defensa sandinista, las asociaciones de jóvenes y mujeres, la asociación de maestros y los sindicatos de trabajadores afiliados al FSLN. Mientras tanto los funcionarios del MED vieron la consulta nacional como «una extraordinaria experiencia en auto-organización para las organizaciones participantes», y una oportunidad única para la ciudadanía de discutir libremente «cuestiones tradicionalmente consideradas técnicas y por esa razón más allá de la opinión de la mayoría de los sectores de la población».²⁸ La oposición la vio como una oportunidad para manipular las opinión pública hacia los fines definidos por el FSLN. Incluso, los antiguos simpatizantes de los esfuerzos educativos del FSLN, reconocen que hubo razones para cuestionar el proceso por el cual los datos y las recomendaciones de más de quinientos grupos de estudio, que se reunieron de todo el país, fueron agregados. Un folleto más corto resume los «fines, objetivos y principios de la nueva educación» y un documento interno más extenso de más de doscientas páginas no apareció hasta dos años más tarde, incluyendo numerosas sesiones del Consejo Consultivo Nacional del MED. Los miembros del consejo, de acuerdo con Bamdt, «discutieron, analizaron y ampliaron las respuestas recogidas durante la consulta; entonces, enviaron un documento revisado para ser aprobado por los altos dirigentes del gobierno y la dirección del FSLN».²⁹ Un ejemplo de la forma en que el FSLN amplificó las respuestas, fue su agregado a la definición del «hombre nuevo» de estas características: «Comprometido con los intereses de los trabajadores y campesinos... valora el trabajo manual e intelectual... tiene una visión científica del mundo... entiende que los intereses individuales deben coincidir con los intereses sociales y nacionales». Al mismo tiempo, el consejo eliminó estas características recomendadas: «austero, sobrio, cristiano, obediente».³⁰

Un rasgo interesante de la consulta nacional fue que la asociación de poblaciones indígenas de la Costa Atlántica MISURASATA (Miskito, Sumo, Rama, Sandinistas «All Together») tuvo el segundo número más alto de participantes. Los Comités de Defensa Sandinista (CDS) con 20,797 participantes fue el primero, seguido por MISURASATA con 7,498. Poco tiempo después de la consulta, MISURASATA se unió a la contrarrevolución. Aunque el gobierno había respondido a las críticas de los líderes indígenas y criollos respecto a la necesidad de una campaña de alfabetización en miskito, sumo e inglés, importantes problemas permanecieron sin solución. Las tensiones subieron a un máximo en febrero de 1981 cuando los líderes de MISURASATA planearon usar la conclusión oficial de la campaña de alfabetización en lenguas indígenas, para anunciar a los medios de comunicación de masas y al liderazgo sandinista, su reclamo de 45,000 kilómetros cuadrados de tierra, representando tres cuartos del

territorio de la región y tener membresía en la junta de gobierno. Los líderes de la asociación, sobre los meses previos, habían usado la campaña de alfabetización como vehículo para llegar y organizar especialmente a los miskitos en preparación para estos reclamos.

Desde la perspectiva sandinista, estos reclamos fueron considerados como perjudiciales para la unidad nacional y el proyecto revolucionario. Los líderes de MISURASATA fueron encarcelados antes de que ellos pudieran hacer sus demandas. Con la excepción del carismático líder miskito Stedman Fagot Müller, la mayoría de los líderes fueron liberados en el término de varias semanas. Fagot permaneció en la cárcel por varios meses antes de ser excarcelado. Cuando huyó a Honduras en mayo de 1981, miles le siguieron. A fines del año, la resistencia miskita se unió al recién creado ejército contrarrevolucionario, entonces denominado como las Fuerzas Democráticas Nicaragüenses (FDN), tomando forma en Honduras, y por diciembre fue lanzado el primer ataque contra territorio nicaragüense.³¹

Por entonces, la oposición interna en la Costa del Pacífico también había comenzado a cristalizarse. Mientras la estructura de mando de la oposición armada al FSLN vino de los ex-Guardias Nacionales que huyeron mayormente a Honduras, después de la victoria revolucionaria de 1979, el liderazgo político de las fuerzas de oposición estaba compuesto principalmente por industriales y miembros de la burguesía que se habían opuesto al régimen de Somoza y, de acuerdo con Shirley Christian, vieron su papel en los procesos de cambio ilegítimamente arrebatados a ellos por el FSLN, como resultado de su control de las fuerzas armadas.³²

LA BATALLA SOBRE LAS ESCUELAS PRIVADAS Y EL CURRÍCULUM

En los comienzos de 1980, la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional había comenzado a dividirse. Los dos miembros de la junta de gobierno que no pertenecían al FSLN (Violeta Barrios de Chamorro y Alfonso Robelo), renunciaron al gobierno, debido al creciente engrandecimiento de poder del FSLN y el paso socialista que perseguía.³³ Un evento clave, causa del rompimiento, fue la expansión unilateral del Consejo de Estado, un cuerpo co-legislativo de la junta, para dar una mayoría de asientos a los representantes de las organizaciones de masas y sindicatos de trabajadores del FSLN.³⁴ Violeta Barrios de Chamorro, copropietaria de La Prensa, usó su periódico como foro importante para condenar nacional e internacionalmente las políticas del FSLN. Alfonso Robelo, un destacado

industrial, fue al exilio en Costa Rica y se unió a la oposición armada como miembro importante del Movimiento Democrático Nicaragüense (MDN).

En 1981, la oposición política se desbordó dentro del sistema educativo en la forma de huelgas y confrontaciones físicas. El único sector donde la oposición tuvo fuerza fue en la educación privada, especialmente los colegios religiosos que sirven a una clientela muy elitista. Al comienzo del año escolar de 1981 estuvieron circulando volantes en los colegios privados denunciando la represión sandinista y llamando a una confrontación directa con el FSLN. Algunas de las volantes llevaban el pie de imprenta de la juventud del MDN, la que había sido declarada ilegal por el FSLN.

Las confrontaciones escalaron de los intercambios verbales a la toma física directa de locales en Managua y Masaya por la juventud anti-sandinista. Los estudiantes que llegaron a los colegios privados, como el Instituto La Salle y La Asunción, al comienzo del año escolar de 1981, encontraron las puertas cerradas con llave. En el centro escolar exclusivo de mujeres «Colegio Cristo Rey», las estudiantes de la oposición supuestamente asaltaron a un grupo de muchachas escolares que intentaron asistir a clases para romper la huelga. Estas acciones fueron contestadas por los militantes sandinistas de los colegios públicos más grandes de secundaria, el Miguel de Cervantes, Andrés Bello, Rigoberto López Pérez y el Oscar René Mejía, quienes vinieron en masa con la bandera rojinegra del FSLN, entonando lemas anti-imperialistas para encontrarse cara a cara con los estudiantes de la oposición. En el caso del Colegio Cristo Rey en Managua, más de trescientos jóvenes sandinistas armados con palos, vinieron del Instituto Andrés Bello para chocar con los estudiantes en huelga.

Un punto focal de la contienda entre los grupos juveniles en choque fue quién ganaría las elecciones por el gobierno estudiantil. En ese momento los grupos de jóvenes anti-gobiernistas no tenían reconocimiento formal. Al contrario, las regulaciones oficiales de las escuelas secundarias, explícitamente reconocían y apoyaban a la asociación juvenil sandinista (JS-19 de J) y al sindicato de maestros sandinistas (ANDEN).³⁵ El control de las organizaciones estudiantiles estuvo completamente vinculado con un papel clave en la toma de decisiones, tanto al nivel de las escuelas como al nivel nacional, a través de la representación en el Consejo Nacional de Educación, el que era responsable de supervisar las políticas educativas.

Quién controlaría las actividades y los contenidos de las escuelas privadas, era un problema central para la oposición conservadora. Su objeción era que el gobierno no reconoció el derecho de los padres a

determinar el tipo de educación que sus hijos recibirían —particularmente en consideración a la instrucción religiosa y moral.³⁶ El problema no era el privilegio (que los ricos siempre había poseído) de enviar a sus hijos a escuelas privadas pagadas pero casi sin control estatal, sino el derecho de todos los ciudadanos para asistir a las escuelas y estudiar el currículum de su escogencia a expensas públicas. Este debate no se originó con los sandinistas sino que caracteriza un viejo conflicto libero-conservador, a través de toda la América Latina, sobre el papel del estado en la educación, conflicto que lleva ya más de cien años.

En el caso de Nicaragua, la respuesta del FSLN es que las preocupaciones de los padres de la oposición fueron reconocidas y protegidas desde el comienzo del gobierno revolucionario. Ellos señalan que al 21 de agosto de 1979, el Estatuto de los Derechos y Garantías del Pueblo Nicaragüense especifica la «libertad de los padres para seleccionar la escuela a la que sus hijos asistan, diferente de aquéllas creadas por el Estado... mientras estas escuelas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescribe y aprueba con respecto al material de instrucción y la estricta adherencia a los planes educativos nacionales».³⁷ El derecho de los padres para enviar a sus hijos a los colegios religiosos fue más adelante confirmado en el Artículo 124 de la Constitución de 1987. En el período 1979-1990, aproximadamente el 15 por ciento de los estudiantes pre-universitarios asistían a escuelas privadas, mayormente de nominación católica, que fueron en gran parte subsidiadas por el estado. Aproximadamente tres cuartos de las casi trescientas escuelas privadas fueron subsidiadas. Una División de Educación Privada fue creada en el Ministerio de Educación, el cual, de acuerdo con el Ministro Tünnermann, generalmente aceptó los cambios curriculares si ellos eran justificables, tanto como los administradores propuestos a ellos por los consejos de las diferentes escuelas privadas.³⁸ Un punto principal de conflicto era que el ministerio negoció un contrato con cada una de las escuelas en vez de trabajar a través de la jerarquía de la Iglesia Católica, que fue constante preocupación del Obispo (más tarde Cardenal) Miguel Obando y Bravo, la autoridad religiosa nicaragüense de más alto rango. Camoy y Torres señalan que el problema era que «La jerarquía de la Iglesia que ejerce control pedagógico sobre muchas de estas escuelas... [estaba] abiertamente opuesta al gobierno sandinista».³⁹

Mientras las escuelas privadas podían reservar hasta una hora diaria para instrucción religiosa voluntaria sin crédito, lo que las autoridades religiosas y muchos padres de familia objetaron fue el currículum oficial del que ellos creían no se podían desviar. Este currículum, desde su perspectiva, involucraba indoctrinación política completa que intentaba unir la juventud a la causa del FSLN, militarizar la sociedad, enseñar la lucha de

clases y, en general, sustituir con la atea ideología Marxista-Leninista los valores tradicionales de orientación cristiana. El Ministerio encaró la oposición a sus políticas hacia las escuelas privadas, no sólo por parte de la jerarquía de la Iglesia Católica sino de los propios militantes del FSLN, particularmente en el sindicato de maestros ANDEN, quienes no pensaban que la instrucción religiosa debiera haber sido ofrecida en las escuelas subsidiadas por el Estado y a quienes hubiera gustado ejercer incluso un mayor control sobre la administración y la instrucción en las escuelas privadas.

Desde la perspectiva de los sandinistas todos los sistemas educativos inculcan. La educación por su propia naturaleza es un acto político. Las escuelas bajo el régimen de Somoza ciertamente fueron transmisoras de la ideología y los valores que sostenían el orden social previo a 1979. Por contraste, ellos percibieron la educación que estaban impartiendo como proveyendo el conocimiento y las disposiciones que contribuirían a la creación de una sociedad más próspera e igualitaria, diseñando conscientemente textos y actividades para transmitir valores y forjar conductas en acuerdo con su visión. No es necesario indicar las guías de los maestros de las escuelas secundarias que requerían los maestros de ciencias, por ejemplo, para enseñar el materialismo dialéctico como el único método científico para el estudio de los fenómenos naturales, como la más importante crítica a los sandinistas que Belli hizo en su libro «Christians under Fire»,⁴⁰ todo lo que uno tenía que hacer era abrir el libro de lectura «Carlitos» para los grados uno y dos.

El libro de lectura «Carlitos» merece ser discutido porque revela los impulsos tanto pedagógicos como ideológicos del gobierno nacional. El libro de lectura comienza con lecciones fónicas simples e ilustraciones de la flora y fauna nicaragüenses y escenas de la vida cotidiana. En la página 48 el estudiante es introducido al FSLN y el contenido viene a ser crecientemente relacionado a los símbolos e imágenes de importancia para el FSLN. Entre los temas recurrentes está el papel de la juventud en la contribución al cambio social con referencia específica a las organizaciones juveniles sandinistas, particularmente la ANS (Asociación de Niños Sandinistas). De acuerdo con el texto, los niños son los mimados de la revolución, pero también deben estudiar arduamente y prepararse para ser útiles a la Patria. Constantes referencias son hechas, a lo largo de todo el texto, a los héroes nacionales Augusto César Sandino y Carlos Fonseca Amador y a la importancia de la milicia sandinista, el ejército y a los comités de defensa sandinista (CDS) en la defensa del país. La sección final de la cartilla exhibe las banderas de Nicaragua y del FSLN, y contiene los himnos de Nicaragua y del FSLN, un poema de Rubén Darío, «Del Trópico», y

retratos biográficos de Sandino y Fonseca. También incluye el cuento de «La Gallinita Roja» con la moraleja de que el pueblo tiene que trabajar para comer. La cartilla posteriormente enfatiza los valores familiares y el respeto por la naturaleza. Es interesante notar que títulos honoríficos tales como «Don» y «Doña» son usados a lo largo de todas las cartillas introductorias, mientras en Cuba, todos estos títulos fueron abandonados por otro de connotación más igualitaria, «compañero».

El contenido de los textos escolares estaba complementado con asambleas escolares semanales y las ceremonias de izar y arriar las banderas y la exhibición importante tanto de los símbolos sandinistas como de los recuerdos de los héroes y mártires, por quienes la mayoría de las escuelas fueron nombradas. Sería difícil exagerar la importancia emocional dada tanto a estas ceremonias y símbolos como al himno sandinista y otras canciones, asociadas con la dura lucha para derrocar un régimen político represivo que terminó con la muerte de decenas de miles de nicaragüenses, quienes en su mayoría no eran combatientes. Un indicador de su importancia se encuentra en el artículo 76 del «Reglamento de Educación Secundaria» que demanda a los estudiantes «Respetar los Símbolos Patrios y de la Revolución Popular Sandinista (Himnos, Banderas y Escudo), conocer su significado; honrar y respetar la memoria de nuestros Héroes y Mártires caídos en la Liberación Nacional y en la Defensa de la Patria».⁴¹ El irrespeto de estos símbolos, de acuerdo a las regulaciones de gobierno de la educación secundaria, constituyen «faltas muy graves» que conducen a la posible suspensión o expulsión para maestros o estudiantes.⁴²

El grado en el que estos símbolos fueron asimilados y el grado de consistencia en la cultura material de las escuelas y aulas, sin embargo, son problemáticos. En muchas escuelas las imágenes fueron mezcladas: imágenes tradicionales de la madre y el maestro fundidas con las expectativas del nuevo papel y diferentes maneras de ver estas figuras, representaciones de la vida de los trabajadores y campesinos coexistían con las de las familias suburbanas de la clase media (recortadas de las revistas que glorifican la vida cosmopolitana de los Estados Unidos o Europa Occidental); figuras populares nacionales fueron pegadas en las paredes de las escuelas al lado de personajes de Walt Disney. En las asambleas estudiantiles semanales, los mensajes inspirados competían con el aburrimiento y el tedio de pasar demasiado tiempo escuchando la monotonía de los escasamente comprensibles oradores. El Himno Nacional, el Himno del FSLN, la oración cristiana y la canción de la escuela podrían seguir una a la otra en lo que pareció ser una secuencia lógica.

Los elementos socializadores más poderosos pueden haber sido la

participación de los estudiantes en las campañas masivas de vacunación y las varias movilizaciones a la recolección de las cosechas y, quizás más importante, el servicio en las fuerzas armadas. En los niveles de educación secundaria y superior, se hicieron arreglos especiales en el año escolar —horarios de exámenes y prácticas de clases— para facilitar que los estudiantes se enrolaran en estas actividades, relacionadas con la reconstrucción nacional y, principalmente, con lo que fue descrito por los sandinistas como sobrevivencia nacional. Para la oposición estas movilizaciones contribuyeron al deterioro de la calidad de la educación y fueron la posterior evidencia de la intención de los sandinistas de destruir la familia, militarizar la sociedad e imponer una dictadura Marxista-Leninista. Como ejemplo de la calidad siendo sacrificada por el activismo social, la oposición señala casos extremos, tales como graduados de ingeniería recibiendo créditos en cursos como termodinámica y resistencia de materiales por su participación en la cruzada de alfabetización o en actividades de la defensa.

SILENCIANDO A LA OPOSICION

Como se señaló anteriormente, el primer reto dirigido a las políticas y prácticas educativas sandinistas vino de los grupos juveniles de estudiantes asociados con partidos de la oposición y la jerarquía de la Iglesia Católica. Sus tomas de colegios privados en Managua y Masaya en 1981 y 1982, fueron contrarrestados por los militantes sandinistas de las escuelas públicas más grandes. La juventud de la oposición, sin embargo, no constituyó un buen rival para la juventud sandinista que estaba mejor organizada y tenía en sus filas, experimentados combatientes de la lucha para derrocar a Somoza. Lo que la juventud sandinista no fue capaz de lograr a través del ridículo y la presión, lo logró a través de la intimidación física. Los grupos estudiantiles de la oposición fueron prácticamente silenciados.

Entre los grupos de padres de familia que se organizaron para protestar la dirección y contenido de la educación, la «Unión Nicaragüense de Padres de Familia de Colegios Cristianos» (UNAPAFACC) fue el más prominente. Nominalmente ecuménico, el liderazgo y la membresía de la asociación consistió exclusivamente de padres de estudiantes que asistían a colegios católicos. Como las tensiones entre la Iglesia Católica y el FSLN escalaron, la UNAPAFACC tomó una posición crecientemente más activista. En 1984, la Conferencia Episcopal oficialmente denunció la interferencia del MED en la educación católica.⁴³ En abril de 1985, UNAPAFACC

envió una carta abierta al Ministerio de Educación protestando, entre otras cosas, por el uso del año 1979 como el año base para un calendario que familiarizaría a los estudiantes con fechas en que militantes del FSLN habían muerto, y por la introducción de la educación sexual en los colegios de secundaria. La carta del 9 de abril fue seguida por una a Daniel Ortega Saavedra, Presidente de la República, protestando amenazas de la seguridad contra padres de familia en Granada que criticaban las transformaciones que estaban ocurriendo en el sistema educativo.

El 14 de mayo de 1985, Sofonías Cisneros Leiva, Presidente de UNAPAFACC fue arrestado en su casa. Fue llevado al centro de reclusión del Ministerio del Interior conocido como «El Chipote», donde, de acuerdo con el testimonio dado a la Comisión Permanente de Derechos Humanos de Nicaragua, fue interrogado y golpeado por el Jefe de la Seguridad del Estado, Comandante Lenín Cerna. Entre las acusaciones traídas en su contra, estaban que en una asamblea de padres de familia, en el elitista colegio católico «Teresiano», Cisneros había ridiculizado las organizaciones de masa sandinistas, los Mártires y los Héroes. Supuestamente, una veintena de padres de familia en la asamblea, habían reportado su discurso al aparato de la seguridad del estado.

De acuerdo con el relato de Cisneros de su respuesta al interrogatorio, en realidad él había «hablado en la asamblea de padres de familia acerca de la Nueva Educación como deshumanizante, porque estaba basada en el odio entre hermanos, una mentalidad guerrerrista y en la disolución de la familia y también porque atacaba a la Iglesia». El pasó a citar al Comandante Tomás Borge, el único sobreviviente de los fundadores del FSLN, quien había declarado que la revolución era amor y que él (Cisneros) no entendía por qué los padres de familia cristianos fueron molestados a causa de que ellos abogaban por una educación basada en el amor.⁴⁴

Cisneros fue liberado en las primeras horas del día siguiente debido a la intervención del Embajador Mejicano con el Vice-Presidente de la República Sergio Ramírez Mercado.⁴⁵ Antes de liberarlo, Cerna supuestamente colocó una pistola en la sien derecha de Cisneros y amenazó con matarlo «como a un perro» en la calle si él divulgaba lo que le había pasado y que las fuerzas de seguridad del estado, podrían alcanzarlo dondequiera que fuera, como lo habían hecho con Somoza. Fue entonces abandonado desnudo, en la calle como a media milla de su casa.

He descrito este incidente con alguna amplitud porque ejemplifica los excesos que ocurrieron, entre oficiales de alto rango de la seguridad (excesos, como será discutido más tarde, que no eran aprobados por oficiales de alto rango en otras ramas del gobierno) y porque, personas como Sofonías Cisneros Leiva, ocuparon posiciones importantes en el

gobierno que derrotó al FSLN. Efectivamente Cisneros se convirtió en el Ministro de Educación de la administración Chamorro. Otros miembros prominentes de UNAPAFACC se fueron al exilio o fueron encarcelados o amenazados en silencio.

Maestros y administradores claramente opuestos al proyecto histórico del FSLN, renunciaron o fueron sacados del sistema de educación. Aquéllos que se opusieron al FSLN pero se quedaron, aparentemente conformes, se mantuvieron en silencio hasta bien avanzada la década de los ochentas, cuando un mayor espacio político permitió competir por el poder del estado.

El nuevo liderazgo del MED en 1979, inmediatamente cesantéo a todos los administradores, a nivel de escuela, que habían colaborado con el régimen de Somoza. Funcionarios de alto rango dentro del Ministerio también fueron destituidos y los funcionarios de más bajo nivel fueron invitados a permanecer sólo después que una revisión de su funcionamiento pasado e involucramientos políticos justificaran su retención. El ex-Ministro de Educación Carlos Tünnermann argumenta que el nuevo gobierno trató de retener a tantos profesionales como fue posible. Cinco años más tarde de la victoria sandinista, el sucesor de Tünnermann como Ministro, Padre Fernando Cardenal, estima que aproximadamente un 60 por ciento de los funcionarios de MED se mantenían desde el periodo de Somoza.⁴⁶ El caso de la cesantía sistemática de directores de escuelas, Tünnermann anota que los padres de familia y estudiantes, que fueron implacablemente opuestos al régimen anterior, no habrían tolerado la continuación de gente que ellos describieron como colaboradores en posiciones de autoridad. Noventa por ciento de los directores de escuelas, de acuerdo con Tünnermann, no fueron reafirmados en sus puestos y muchos se fueron al exilio.⁴⁷

En ciertas instituciones, tales como la Escuela Normal «Alesio Blán-dón» de Managua, los maestros que fueron considerados somocistas fueron puestos frente a una asamblea de estudiantes para que defendieran sus acciones pasadas. Comisiones de estudiantes fueron establecidas para cuestionar a estos maestros y presentar sus descubrimientos a la asamblea. En este caso particular, todos los maestros bajo investigación (seis) fueron absueltos. La humillación que ellos y otros experimentaron en ese momento, les forzó a retirarse de la enseñanza. Un ejemplo del tipo de castigo asignado a los colaboradores con el régimen de Somoza, es el de la directora de la Escuela Normal de San Marcos, quien de acuerdo con ciertas declaraciones de ex-maestros de la Escuela Normal, fue amiga íntima del depuesto dictador. La directora fue cesanteada, brevemente encarcelada y requerida a barrer el parque en el centro de la ciudad.

El dominio del sindicato de maestros sandinistas ANDEN era reforzado por el papel oficial que jugaba en el desarrollo de las actividades escolares y en la determinación de políticas educativas a nivel nacional. Ya fuese que los maestros apoyaran al sindicato o no, el uno por ciento de sus salarios mensuales era automáticamente deducido de sus cheques como obligación. Los maestros que criticaron las políticas del sindicato eran considerados desleales; aquéllos que intentaron formar un sindicato de oposición fueron considerados subversivos. Las actividades opositoras fueron realizadas forzosamente en privado; aún así, fueron objeto de vigilancia y consideradas amenaza a la seguridad nacional. Por ejemplo, en marzo de 1989, una reunión de maestros desafectos en la Escuela «Cristóbal Rugama» en Masaya fue interrumpida por el dirigente local de ANDEN y la policía que amenazó con arrestar a todos aquellos asistentes si ellos no se dispersaban inmediatamente.

Los administradores fueron sujeto de estricta supervisión. Con la institución del reclutamiento militar en 1983, los directores de escuelas fueron colocados en una difícil posición de tener que reportar sobre el cumplimiento de sus estudiantes con las provisiones del reclutamiento. Cualquier autoridad escolar que no lo hiciera estaba sujeta a cárcel y a inflexibles multas en efectivo.

Todos los administradores tenían que llenar un cuestionario concerniente a su propia historia política y lealtades. El documento del Ministerio del Interior/Oficina de la Policía Sandinista, incluía las siguientes preguntas bajo la sección designada «Trayectoria Política e Ideológica»: actividades políticas en contra del régimen de Somoza, participación durante la etapa final de la insurrección, relación con el FSLN y otras organizaciones y partidos revolucionarios. El documento preguntaba también por los nombres de amigos y parientes que trabajaban con alguna institución del estado, el ejército, la policía u organización sandinista.

Otra fuente de descontento para algunos administradores que eventualmente dejaron el empleo del Ministerio de Educación o el Consejo Nacional de la Educación Superior (CNES) y las universidades fue la presencia de asesores cubanos. Aunque los funcionarios del MED y las universidades declararon que los cubanos estaban en el país simplemente en calidad de asesores, muchos, incluyendo simpatizantes del FSLN, los describieron como que tenían autoridad excesiva. Esas críticas del papel de los cubanos en la educación nicaragüense afirman que la consideración, si no la obediencia, mostrada a los asesores técnicos norteamericanos en el régimen de Somoza fue transferida a los cubanos. Ellos eran los «expertos» con doctorados que no debían ser cuestionados. Mientras muchos los describieron como extremadamente atentos, al punto, por

ejemplo, de asumir responsabilidades para preparar planes de trabajo o hacer demostraciones de módulos curriculares, otros encontraron esta «amabilidad» como una intrusión, un insulto a la proficiencia nacional. Algunos maestros cubanos en las universidades no tolerarían cuestionamiento alguno de sus compañeros maestros o alumnos, de sus pronunciamientos sobre la exactitud científica o dialéctica o del materialismo histórico o de las virtudes del nuevo hombre socialista. Incluso, cuestionar cosas técnicas propuestas por los asesores cubanos eran frecuentemente considerados una desviación política.

La introducción de lo que muchos vieron como un marxismo vulgar en el currículum de la escuela secundaria y la universidad, también alienó a muchos. Para los mismos educadores, el armar precipitadamente compilaciones de varios textos cubanos, soviéticos y este-europeos sobre Marxismo-Leninismo era incomprensible o un insulto a su inteligencia. Además, los nuevos catedráticos universitarios fueron requeridos a estudiar la Historia de la Revolución Sandinista, Filosofía (por ejemplo, materialismo dialéctico, histórico y científico) y economía política, junto con cursos y talleres para mejorar sus habilidades de investigación y su conocimiento de una lengua extranjera.

Al nivel de la universidad, la supresión de la oposición y el control sobre los catedráticos alcanzó tal extremo que algunos de los educadores sandinistas de más alto rango, incluyendo el primer Ministro de Educación, Carlos Tünnermann,⁴⁸ protestaron por lo que ellos vieron como la destrucción de la autonomía de la institución. Las posiciones para catedráticos con experiencia fueron disminuidas no sólo por los doscientos profesores pro-sandinistas que se pasaron al gobierno a ocupar posiciones de alto nivel, sino también por catedráticos que se sintieron molestos por las regulaciones y estuvieron en desacuerdo con lo que estaba ocurriendo en la universidad. Inmediatamente después de la victoria del FSLN en 1979, hubo no sólo una purga de catedráticos identificados con el régimen de Somoza, sino también de catedráticos ultraizquierdistas, que vieron las políticas económicas del FSLN como reformista-burguesas. Generalmente hubo falta de tolerancia para la expresión de diferentes perspectivas ideológicas de parte del FSLN o incluso críticas de políticas de los simpatizantes de la revolución.

Serías reservas acerca del clima intelectual en las universidades fueron expresadas no sólo por los opositores del FSLN, sino también por personas con cargos altos en el gobierno, quienes tenían una perspectiva histórica e ideal sobre la universidad en Nicaragua. Ellos señalaron que incluso en los peores días del régimen de Somoza, estudiantes con opiniones políticas distintas, podían, abiertamente, debatir preferencias de valores respecto a

qué modelo de desarrollo Nicaragua debía perseguir y qué estrategias y tácticas deberían ser seguidas para acabar con la dictadura. A diferencia de los años 70s cuando hubo un movimiento Social Cristiano activo en la UNAN y la UCA, y fueron formadas alianzas entre el «Movimiento Cristiano Revolucionario» y los militantes del FSLN, en la década de los ochentas no había tales grupos activos en los recintos universitarios. Aunque el Partido Demócrata Cristiano (PDC) y los partidos de la extrema izquierda tenían sus alas juveniles, mantuvieron una actividad de baja intensidad y no representaron un serio desafío a las ideas prevalecientes de los grupos juveniles sandinistas.

La burocratización de la universidad tuvo un aniquilante efecto posterior sobre la autonomía de los catedráticos. Debían seguirse planes curriculares nacionales rígidos, los que especificaban qué cursos serían enseñados, cuándo y la secuencia exacta de los tópicos, tanto como del número de horas a ser dedicadas a la lectura, repaso, laboratorio y experiencia práctica. Además, con la excepción de carreras como medicina donde los catedráticos disfrutaron de un status alto, los planes de clase detallaban casi cada minuto de cómo sería dada la instrucción. Los estudiantes podían objetar a los instructores que no seguían el plan de estudio completo para un curso.

Otro punto de conflicto era la autoridad ejercida por una cantidad de «alumnos ayudantes» (AA) quienes no sólo representaban una porción sustancial de la carga académica sino que ocasionalmente ocuparon posiciones administrativas de supervisión sobre los catedráticos. Aunque esta práctica violaba la política universitaria, las razones aducidas para esta anomalía fueron la escasez de catedráticos que pudieran o quisieran ocupar posiciones administrativas debido a las condiciones extraordinarias del país en ese momento. Pero otro punto, frecuentemente no expresado pero pertinente, es que los alumnos ayudantes fueron seleccionados por su compromiso político y por su capacidad académica.⁴⁹

CONTRADICCIONES Y CONFLICTOS DENTRO DE LA REVOLUCION Y EL FSLN

Las situaciones revolucionarias donde cambios significativos se realizan en periodos largos están invariablemente caracterizados por contradicciones y conflictos. En sociedades que sufren cambios radicales, los conflictos son generados no sólo entre fuerzas políticas y proyectos históricos opuestos, sino dentro del mismo partido revolucionario. Las contradicciones surgieron entre la educación y los otros sectores de la

sociedad, y ellas son inherentes al proceso revolucionario mismo. Camoy y Torres han señalado dos grupos de contradicciones dentro de la educación: «Primero, las demandas de la revolución por rápida democratización educativa (expansión masiva de los programas de educación para jóvenes y adultos) tienden a reducir la 'calidad' de la educación; segundo, la presión para desarrollar habilidades para el crecimiento económico tiende a empujar al sistema educativo en formas 'tradicionales', sacrificando la socialización revolucionaria y el currículum socialmente más ideal y los métodos educativos». Luego señalan que «En la medida en que la educación formal se democratiza y aparece el proceso de trabajo para restringir la acumulación de capital, también se desarrolla una tensión en la transformación de las relaciones sociales».⁵⁰

Estos son ejemplos de contradicciones que surgieron de los esfuerzos del FSLN para democratizar la sociedad mientras se estimulaba el crecimiento económico y se promovía la unidad nacional: En diferentes momentos en el período 1979-1990 el gobierno sandinista inició políticas en los sectores económicos y educativos que tendieron a favorecer a las clases capitalistas. Mendoza, González y Villa han documentado cómo la necesidad de mantener la unidad de clase y niveles aceptables de acumulación de capital, frente a una agresión externa, significó que las clases capitalistas recibieran una desproporcionada cantidad de los fondos y beneficios del estado; más aún de lo que hubiera sido esperado de las metas igualitarias y el discurso de la revolución.⁵¹ Esas políticas, indudablemente, antagonizaron a sectores importantes de la clase trabajadora y del campesinado que fueron la primera base de apoyo para el FSLN. Además, en la medida en que las políticas del gobierno favorecieron el crecimiento económico, el desarrollo de habilidades en las escuelas y en los niveles superiores de la educación, también tendieron a beneficiar a los hijos de las clases más altas.

Dentro del FSLN, Camoy y Torres han sugerido conflictos entre la Juventud Sandinista 19 de Julio y el Ministerio de Educación sobre la naturaleza tradicional y burocrática de la educación. Camoy y Torres creen que en los primeros meses de 1983, esas tensiones subieron a un máximo cuando la juventud sandinista y los educadores populares —quienes consideraban que el Ministerio de Educación estaba prácticamente en manos de tecnócratas y pedagogos tradicionales— presionaron por una mayor revisión de las políticas y prácticas educativas.⁵² Creo que Camoy y Torres probablemente exageraron el caso sobre el conflicto dentro del FSLN sobre las políticas educativas. Nicaragua nunca había experimentado el violento vaivén entre la movilización nacional dirigida a la igualdad radical o modernización rápida, entre educación para la socialización política y la

educación para la especialización que han caracterizado a otros regímenes socialistas, tal como el de la República Popular de China. No obstante, ciertamente hubo tensiones. En una conferencia sostenida en Diriamba, una ciudad cercana a Managua, en abril de 1985, funcionarios de alto nivel del Ministerio y expertos en educación internacional se reunieron para analizar los primeros cinco años y medio de la educación nicaragüense bajo el FSLN. En una entrevista con Bamdt, El Ministro de Educación Sandinista, Padre Fernando Cardenal, observó que los dos problemas principales identificados en Diriamba fueron la excesiva centralización y burocracia y la continua aplicación de los métodos tradicionales de enseñanza.⁵³ Esta conferencia fue parte de una evaluación general del gobierno para identificar los puntos donde estaba fallando en llegar al pueblo.

Además, hubo marcadas tensiones a lo interno del FSLN sobre el papel del partido en la toma de decisiones educativas y a lo interno del gobierno, entre las acciones del aparato de la seguridad del estado y los profesionales a cargo del Ministerio de Educación. De acuerdo con el primer Ministro de Educación Sandinista, Carlos Tünnermann, los secretarios políticos del MED intentaron dictarle a él y a su sucesor Padre Fernando Cardenal lo que debían de hacer. Tünnermann pidió la intervención de la secretaria política para Managua, Comandante Dora María Téllez, para clarificar la distinción entre el gobierno y el partido y dar a Tünnermann el apoyo total del FSLN en el funcionamiento del Ministerio.⁵⁴ La situación aparentemente se deterioró más adelante cuando Tünnermann, un educador reconocido internacionalmente, dejó el Ministerio para pasar a embajador en Washington, D.C. y Cardenal, quien aunque era más un líder del FSLN que un educador profesional, encontró intolerable el entrometimiento dentro de sus asuntos del ex-secretario político del MED y otro miembro del partido, estrechamente relacionado con el Ministro del Interior Tomás Borge. A este punto, Bayardo Arce Castaño, responsable de asuntos políticos del FSLN, llamó a una reunión del personal del MED en la sala del cine «María» para confirmarle al grupo de más de 150 asistentes a la asamblea, que el Padre Cardenal estaba a cargo del Ministerio y que el «Comité de Base» no tenía nada que hacer en las cuestiones administrativas, y que el MED habría de ser reorganizado para reconfirmar la autoridad del ministro.

En el ejercicio de Tünnermann como ministro (1979-1984), hubo agudos conflictos con el Ministerio del Interior y ciertos elementos del FSLN, sobre quién estaba a cargo del sistema educativo. Cuando los conflictos estudiantiles irrumpieron en las escuelas privadas en 1981 y grupos de jóvenes del FSLN entraron por la fuerza a las escuelas para romper el poder de las asociaciones estudiantiles de la oposición, el Ministro, con el apoyo del líder del partido y del gobierno Sergio Ramírez

Mercado, amenazó con suspender cualquier participación estudiantil en acciones multitudinarias. En Masaya, en agosto de 1982, la policía ocupó el Colegio Salesiano cuando ocurrió un incidente (tiroteo) que involucró la muerte de un militante de la Juventud del FSLN. De acuerdo con la policía, el disparo fatal había venido de las instalaciones del Colegio. (A manera de información, deberá ser señalado que el principal oponente al gobierno en ese tiempo, Cardenal Miguel Obando y Bravo, era miembro de la orden Salesiana). Las negociaciones entre el partido, las fuerzas de seguridad y las autoridades eclesiásticas sobre la suerte de la escuela, cayó en un impasse. En este punto, Tünnermann insistió en remover al secretario político local que había estado avivando el conflicto y declaró que él resolvería las cosas en el término de cuarenta y ocho horas, lo cual hizo. Invitó al responsable provincial y regional de la orden Salesiana a reunirse con él y alcanzó un acuerdo que fue satisfactorio para el MED y para la orden religiosa. El acuerdo incluía el nombramiento de un nuevo director aceptable por la orden, la formación de un consejo escolar de padres de familia y la creación de una escuela comunitaria artesanal contiguo al Colegio. Tünnermann, más adelante, pidió a la policía regresar el equipo escolar, cassettes y grabadoras, que había sido tomado de la escuela. Cuando oficiales del Ministerio del Interior se negaron a hacerlo, el ministro ofreció reembolsar al Colegio sus pérdidas, un gesto que la escuela declinó.⁵⁵ De la misma manera, el ministro había ejercido su autoridad sobre la interferencia del FSLN en el caso del despido de siete maestros pro-sandinistas en el Colegio La Salle, uno de los más prestigiosos colegios privados del país y donde el mismo ministro había estudiado. En este caso, el Colegio no estaba recibiendo ningún subsidio y por esta razón, de acuerdo con el entonces ministro, el MED no tenía derecho para determinar el destino de la escuela.

El incidente de Masaya es particularmente interesante a causa de una historia que circuló más tarde, relacionada con la confrontación entre Tünnermann y Borge. De acuerdo con el relato del incidente, Borge quería que el MED cerrara el Colegio, en lugar de ello Tünnermann, blandiendo las llaves simbólicas de las puertas del Colegio, dijo al Ministro del Interior que si él quería cerrar el Colegio lo tendría que hacer él mismo.

En los niveles regional y local del MED, sin embargo, los secretarios políticos del FSLN usualmente mantuvieron el dominio. Esto ocurrió a causa del principio de centralismo democrático seguido dentro del FSLN. La política estaba muy a la orden. Con la intensificación de la contrarrevolución, la hegemonía del partido vino a ser aún más absoluta. Los secretarios políticos estaban constantemente requisando materiales, movilizand o personal para las varias tareas de defensa la revolución e

interfiriendo en las decisiones profesionales que debían haber sido prerrogativa de los administradores del MED y de los maestros. Incluso, aquellos leales a la causa del FSLN se disgustaron con las constantes demandas y las decisiones tomadas en su lugar por los secretarios políticos, quienes afirmaban estar siguiendo órdenes superiores. El «verticalismo» prefigurado por la frase «Dirección Nacional Ordene», contribuyó a la creciente alienación de muchos educadores, inicialmente simpatizantes del partido.

CAMBIOS Y ACOMODOS

En la medida en que el contexto nacional cambió, la educación también lo hizo. Durante los años ochentas, los temas primordiales del gobierno pasaron de aquellos pertenecientes a la reconstrucción nacional a los que involucraron la sobrevivencia nacional. La crisis económica y la masiva destrucción eventualmente abrieron camino a un proceso de paz, medidas de reajuste económico y las preparaciones para las elecciones nacionales que involucrarían la transferencia del poder. Estas condiciones moderaron las políticas y prácticas educativas. Al mismo tiempo, el liderazgo político y educativo del FSLN, que podría ser acusado de triunfalismo revolucionario e intolerancia ideológica, mostró una remarkable habilidad para aprender de los errores pasados y adaptar la política y ejecución al desarrollo de las circunstancias. Como el espacio político se abrió (en parte como resultado de la militancia de base dentro de las filas de las fuerzas revolucionarias, parcialmente como consecuencia de presiones externas de los Estados Unidos y la contrarrevolución armada) fueron hechos arreglos tanto en la educación como en otras esferas de la sociedad.

Entre los cambios más importantes que ocurrieron, estuvieron la disminución del excesivo poder del Consejo Nacional de la Educación Superior (CNES) para regular la vida interna de las universidades, la racionalización general del aparato burocrático del Estado, el movimiento para descentralizar y renovar la educación básica de adultos y las iniciativas para establecer los programas de educación bilingüe para las poblaciones indígenas y criollas de la Región de la Costa Atlántica. Pero, incluso en situaciones revolucionarias, la revisión de los sistemas de educación es un proceso tortuoso que usualmente se queda atrás de los cambios en la sociedad. La inercia de la tradición y la burocracia pesan fuertemente en los intentos de cambiar políticas educativas exhaustivas como también la vida interna de las escuelas.

La autoridad imperativa del CNES vino a un abrupto final en 1988,

cuando el gobierno instituyó medidas de austeridad. Enfrentando un porcentaje de inflación del orden de los diez mil, la administración Sandinista adoptó una serie de políticas para cortar el empleo público en más de treinta mil y consolidar las funciones administrativas. Sólo en 1988 el número total del personal del MED fue reducido de 37,670 a 30,239 y más de 3,000 administradores de sus oficinas centrales fueron despedidos. El proceso, conocido como «compactación», incluyó el traspaso del Ministerio de Cultura y el CNES dentro del Ministerio de Educación. Con esta reorganización sobrevino un cambio de mayor autoridad a los administradores universitarios y al consejo nacional de rectores.

Los recortes de presupuesto en el año 1988 para el financiamiento de los servicios sociales fueron seguidos por posteriores medidas de austeridad en 1989. Estas ocurrieron en un período en que el gobierno y la oposición armada estaban concluyendo pláticas de paz y haciendo los arreglos para las elecciones nacionales de 1990. El espacio político estaba abierto para protestar. Los maestros comenzaron a unirse a sindicatos de oposición que se fueron formando. A lo largo de los años 1988 y 1989 hubo huelgas ilegales de maestros antiguamente leales a ANDEN, quienes estaban protestando debido a que los salarios eran inadecuados para sobrevivir.⁵⁶ Los sindicatos opositores aparecieron en el período posterior a las elecciones de 1990, como la «Confederación Nacional de Maestros Nicaragüenses» (CNMN) y la «Federación Independiente de Trabajadores de la Educación y la Cultura» (FENITEC).

Algunos de los cambios más importantes en educación en los últimos años del FSLN, ocurrieron en la organización y contenido de la educación de adultos. Lo que había comenzado como un programa altamente innovativo, con el tiempo comenzó a asemejarse a un sistema de enseñanza centralizado, credencialista, alejado de los intereses de sus receptores. En 1988, un equipo del Ministerio de Educación comenzó una serie de investigaciones participativas diseñadas para reemplazar un sistema que estaba considerado «agotado». En un reporte editado por el ministerio, fue propuesta la siguiente estrategia:

- «1. El énfasis debiera ser colocado en alcanzar el sector organizado del interior del país, a saber, miembros de las cooperativas agrícolas y trabajadores de las Unidades de Producción Estatal (UPE).

2. Las Municipalidades, que estaban siendo beneficiadas con creciente autonomía política, serían responsables de supervisar y operar los programas de educación de adultos.

3. De acuerdo con estos movimientos, las organizaciones de masa serían estimuladas para jugar un papel más activo en organizar e implementar los programas de educación de adultos, de tal forma que ellos

no serían abiertamente dependientes de las iniciativas y las finanzas del MED.

4. El presupuesto y personal del Vice-Ministerio de Educación de Adultos sería reducido gradualmente a un personal administrativo central y a un equipo, para desarrollar los lineamientos curriculares y las unidades.

5. En general habría una descentralización del contenido reflejando una creciente liberalización política y apertura hacia el pluralismo de parte del liderazgo del FSLN.⁵⁷

Junto con estos cambios estructurales hubo un cambio del énfasis de la socialización política a la adquisición de habilidades técnicas. Este cambio representó una respuesta a la creciente insatisfacción entre los participantes de los programas, en lo que ellos vieron como una excesiva politización del contenido. En 1988, la división de educación de adultos comenzó a revisar los libros de lectura para remover mucho del contenido abiertamente partidario y militarista. Términos como «los muchachos» que previamente ilustraban el papel de los jóvenes en la insurrección contra Somoza y su papel en la defensa nacional, fueron reemplazados por imágenes de niños jugando y con mensajes, enfatizando la responsabilidad paterna por el crecimiento de los niños en un ambiente de cuidado paternal. Una serie de documentos fueron diseñados para familiarizar a los nuevos lectores con métodos para incrementar la producción de maíz y frijoles, mejorar la crianza de ganado y fortalecer las cooperativas. Otros libros de lectura se enfocaron en la mujer campesina, planificación familiar, crecimiento saludable de los niños, salud comunal, reforma agraria y legislación laboral.

Más tarde, en conjunto con los educadores regionales, los estudiantes adultos del departamento de Chontales, desarrollaron su propia cartilla. Tales esfuerzos habían sido la intención original del Vice-Ministerio de Educación de Adultos, que en 1983 había comenzado talleres en Río San Juan para enseñar a los educadores populares a desarrollar sus propias cartillas y consolidar los materiales de educación de adultos, sobre la base de la investigación participativa con los involucrados en el programa. Estos esfuerzos, desafortunadamente, tuvieron que ser descontinuados a causa de la disrupciones ocasionadas por la guerra.⁵⁸

También fueron hechos importantes acomodos en la educación bilingüe y multicultural de la región de la Costa Atlántica. Una evidencia clave de la intención sandinista de respetar la cultura local y los derechos del pueblo para determinar su destino, fue su tratamiento a las poblaciones indígenas y criollas de la región. Humberto Belli, quien luego sería Ministro de Educación en el Gobierno de Violeta Chamorro, señala en su libro *Cristianos Bajo Fuego* que «una prueba importante sobre la preocupa-

ción de un gobierno por los derechos humanos es la forma cómo maneja la diversidad cultural y las minorías étnicas». De acuerdo con Belli, «bajo el mando de los sandinistas los miskitos han venido a experimentar la peor dislocación cultural en siglos». ⁵⁹ El cita el reasentamiento forzado por el ejército sandinista de un tercio de los Miskitus, ⁶⁰ el grupo indígena más grande (con aproximadamente 70,000 miembros), a campos situados en el interior del país, a unas treinticinco millas de sus comunidades a lo largo del Río Coco. Los apéndices de su libro contienen el testimonio dado el 3 de octubre de 1983, por el profesor Bernard Nietschmann del Departamento de Geografía de la Universidad de California/Berkeley a la Comisión Interamericana sobre Derechos Humanos de los Estados Americanos, concerniente a los abusos, atrocidades y negación de la libertad religiosa por parte del gobierno. En la sección sobre medicina, atenciones de salud y educación, él declara que las «escuelas fueron cerradas en cada poblado que yo visité, y habían estado por meses y algunas veces por años.» ⁶¹ Estos hechos no son sorprendentes considerando que antes del gobierno sandinista, la región era, en términos educativos, la más pobremente servida y tenía el porcentaje de analfabetismo más alto del país, excediendo el 70 por ciento en la mayoría de las zonas. Además, las escuelas y los centros de salud fueron los principales objetivos de ataques contrarrevolucionarios en la Costa Atlántica, lo mismo que en otras regiones del país. Como contrapunto a este testimonio, los lectores son referidos a los trabajos del Centro de Información y Documentación de la Costa Atlántica (CIDCA) y otros. ⁶²

Las autoridades del gobierno, implicadas con la decisión de reasentar a los miskitos de la zona de fuego a lo largo de la frontera con Honduras, generalmente admiten que el movimiento forzado fue una decisión trágica y lamentable pero que las circunstancias así lo requerían. Comenzando 1984 hubo un decisivo movimiento por parte del FSLN para reconocer su insensibilidad pasada hacia los habitantes de la región. Junto con las reformas administrativas implementadas en 1983, para delegar mayores poderes en la toma de decisiones al nivel departamental por todo el país, la estructura de mando centralizada y fuertemente militarizada, ejercida sobre la Costa Atlántica por «El Instituto Nicaragüense para la Costa Atlántica» (INNICA) fue revisada. La autoridad sobre los asuntos costeños fue delegada a gobiernos civiles localizados en Puerto Cabezas y Bluefields.

En febrero de 1984, el gobierno inició su primer proyecto experimental en educación bilingüe en Sumubila. Ese año, 35 estudiantes de preescolar y 180 de primer grado fueron enrolados en clases en lengua miskita, contando con siete maestros. En 1985, el programa fue extendido a los criollos y sumos. El programa en inglés inicialmente fue ofrecido a 600

estudiantes en tres comunidades de Bluefields, Haulover y Corn Island y empleó veintiún maestros. Cada año, otro grado habría de ser agregado al programa en concordancia con las capacidades locales y los recursos. En 1990, la educación bilingüe cubría los grados primero a cuarto en el programa en lengua miskita; los grados primero a sexto, tanto en los programas en inglés para los criollos como para los ramas y garífonas y los primeros dos grados en sumo. En este período, una cantidad de educadores indígenas y criollos fueron empleados por el Ministerio de Educación para desarrollar materiales curriculares apropiados, entrenar y supervisar maestros y administrar el programa. Previo a las elecciones nacionales de febrero de 1990, había veinticinco técnicos empleados en el campo y seis en las oficinas centrales del Ministerio en Managua. Los textos estuvieron siendo revisados y se hicieron intentos para incorporar cuentos populares y relatos infantiles tradicionales en el currículum para reflejar las realidades y cultura costeñas.

La base para la educación bilingüe en la región fue fortalecida en 1987 a través de la ratificación de una nueva Constitución Nacional. El Artículo 121 de la Constitución de 1987 declara que «las comunidades de la Costa Atlántica tienen acceso a la educación en su lengua materna a los niveles que están determinados en concordancia con los planes y programas nacionales». También los Artículos 89 al 91 reconocen el derecho de las comunidades de la Costa Atlántica a preservar y desarrollar su identidad cultural como parte de la unidad nacional y a administrar los asuntos locales en conformidad con sus tradiciones. Aún más importante, por primera vez en la historia del país, la Constitución Nacional reconoce que Nicaragua es una nación multiétnica (Artículo 8), le otorga status oficial a las lenguas de la Costa Atlántica (Artículo 11) y reconoce que el desarrollo de las culturas de la región «enriquecen la cultura nacional».

Ciertos hechos deben ser señalados antes de concluir esta sección sobre los cambios y acomodaciones. A pesar de los serios esfuerzos, comenzando en Diriamba en 1985, para superar la excesiva burocratización del sistema educativo y el cambio de la pedagogía tradicional hacia una educación más centrada en el estudiante y más participativa, que reflejara las realidades locales, el sistema escolar al final de los ochentas, en algunos aspectos, se parecía al del período pre-sandinista. Esta observación no implica que no hayan ocurrido cambios importantes en muchas áreas de la educación o que escuelas enteras no hayan sido transformadas. Pero, incluso reformadores de la educación como el ministro de educación Padre Fernando Cardenal, mirando hacia atrás, evaluarían el período como de cambios impulsivos y contradicciones frustrantes con la tradición. En conversaciones con la educadora popular y escritora canadiense Deborah

Bamdt, Cardenal le relató el caso de la escuela de agricultura de Muy Muy, donde los campesinos locales solicitaron entrenamiento especial. El director de la escuela revisó la oferta curricular prometiendo tomar en consideración su requerimiento para el material del curso, relacionado con la inseminación artificial del ganado. El personal de entrenamiento técnico del MED, sin embargo, no aprobó el programa durante años, supuestamente porque faltaba incorporar cursos tales como Física y Química. De acuerdo con Cardenal, «ellos tenían patrones académicos muy rígidos de lo que debía ser incluido» en el programa.⁶³

Un caso similar es el de una escuela innovadora, que comenzó en el empobrecido barrio de clase trabajadora «19 de Julio» de Managua, para niños que trabajaban en uno de los principales mercados de la ciudad. La escuela se abrió en marzo de 1989 con ciento veinte niños, con edades entre siete y dieciséis años y tres jóvenes maestros voluntarios, en lo que había sido una casa abandonada. Le tomó al MED más de un año reconocer oficialmente la escuela porque, en las palabras de su director, el tipo de programas educativos que habían sido creados por la comunidad y los maestros, no se correspondían con el criterio que tenía el MED de lo que constituía una escuela regular. No fue sino hasta mayo de 1990 que el Ministerio, ahora bajo un nuevo gobierno, pagó los salarios de los cuatro maestros de la escuela de más de doscientos cuarenta estudiantes.⁶⁴

Entre los problemas enfrentados por la escuela del barrio 19 de Julio, estaba la falta de voluntad del ministerio para adaptar el currículum a las características de los estudiantes. La mayoría de los niños en la escuela eran extra-edad y requerían un currículum y un tratamiento diferente. Como regla, los programas del ministerio dirigidos a niños extra-edad y en riesgo, proveyeron la misma instrucción, quizás en dosis acelerada, que el currículum más tradicional para estudiantes regulares. De esa manera la inercia y la tradición prevalecieron sobre la innovación.

LEGADOS

En el período de mando sandinista, de julio de 1979 a abril de 1990, hubo notables mejoras en la educación de Nicaragua. La educación había sido democratizada y transformada a grados muy importantes. Comenzando con la Cruzada Nacional de Alfabetización en 1980, la educación fue extendida a las poblaciones más desprotegidas y marginadas. La CNA había reducido el porcentaje de analfabetismo en el país en aproximadamente la mitad. Inmediatamente después de la campaña, se estableció un programa de educación de adultos que alcanzó, en su punto más alto en

1983, aproximadamente 187,000 jóvenes y adultos. La educación primaria y secundaria fueron expandidas considerablemente con un énfasis puesto en la construcción de escuelas e institutos técnicos en las regiones rurales y abandonadas. Los porcentajes de matrícula para la enseñanza primaria y secundaria se incrementaron de aproximadamente dos tercios de los grupos de edad escolar a más del ochenta por ciento. Los programas de educación pre-escolar y especial fueron asumidos por el sector público e incrementados considerablemente. Los currículos fueron reformados para reflejar más acertadamente la diversidad de la sociedad y los retos del desarrollo enfrentado. Fueron iniciados esfuerzos para promover una instrucción más centrada en el alumno y más problematizadora; además se promovió el esfuerzo cooperativo entre estudiantes y se mantuvo abierta la promesa para que todos ellos pudieran asistir a la universidad a expensas públicas, con programas especiales instituidos para alcanzar una mayor representación regional y de clase social en el nivel de la educación superior.

A causa de las oportunidades abiertas por la revolución, hay historias dramáticas de campesinos ex-analfabetas que fueron capaces de estudiar en los programas de educación básica de adultos y entonces asistir al sistema de educación formal y eventualmente graduarse en una universidad. Hay numerosas historias de adultos analfabetas que llegaron a ganar el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar posiciones altas en la legislatura nacional, la burocracia del estado y las organizaciones de masas. Decenas de miles de personas, antiguamente desposeídas, que entraron en la enseñanza pública o en el sistema paralelo de educación no-formal y popular, fueron equipados y autorizados para administrar cooperativas, recibir créditos y participar en la vida comunal y pública a un punto inimaginable antes de la revolución. Si bien la juventud del país no fue milagrosamente transformada por una década de movilizaciones revolucionarias, una cantidad importante de ellos estuvieron más dispuestos a asumir una conducta más altruista de la que la que pudo haber sido lograda en el período de Somoza. Tanto el ex-Ministro de Educación sandinista, P. Fernando Cardenal, y el Director de la Oficina de Planificación y Desarrollo del MED, Juan B. Arrien, han señalado que el gobierno de la UNO heredó una juventud libre de drogas y más dispuesta al sacrificio por el bien común que ninguna otra generación precedente.⁶⁵

Al mismo tiempo, el proceso de cambio acelerado en una situación revolucionaria, trajo problemas en su ejercicio. Las revoluciones generan contrarrevoluciones. Mientras nuevos grupos se benefician de los cambios radicales, las élites tradicionales frecuentemente son las perdedoras. Así como en Chile, donde la educación de la generación de aquellos días

constituyó un caso de fuerza suficiente para movilizar oposición al partido de gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende,⁶⁶ en Nicaragua la oposición al nuevo régimen se centró en los contenidos de la instrucción y el papel intervencionista del estado en la socialización de la juventud hacia un nuevo sistema de valores. Aunque la oposición no fue capaz de sacar a los sandinistas por la fuerza de las armas, maniobró para causar estragos en el interior del país destruyendo escuelas, asesinando maestros (particularmente los educadores voluntarios de adultos) y forzando, de esa manera, al gobierno a realizar mayores cambios en el presupuesto nacional de los gastos sociales a la defensa, cambios éstos que jugaron un papel importante en la derrota electoral del FSLN en la elección de 1990.

Lo que el experimento social sandinista pudo haber logrado si no hubiera sido interrumpido y limitado por la contrarrevolución financiada por los Estados Unidos y el embargo económico, nunca será conocido. No todos los problemas que el país experimentó pueden ser atribuidos a los Estados Unidos y la contrarrevolución. El mismo proceso revolucionario está lleno de problemas y tensiones. Las políticas se cambian abruptamente o son implementadas sin los recursos humanos adecuados y financieros y cuidadosa planificación. La rápida expansión de la enseñanza frecuentemente causa problemas de calidad. Además, la experiencia de Nicaragua, como la de muchos otros países sufriendo transformaciones radicales, indica que la reforma a los sistemas escolares, normalmente se queda atrás de los cambios económicos y políticos; el reclutamiento y entrenamiento de maestros y la revisión del currículum toma años y no siempre conduce a los resultados deseados.⁶⁷ Dentro del FSLN hubo conflictos entre el partido y los aparatos de gobierno sobre el control del sistema educativo, y dentro del mismo Ministerio de Educación entre innovadores y tradicionalistas.

Al final de los años ochentas, dados los estragos de casi dos décadas de revolución y contrarrevolución y las frecuentemente equivocadas políticas económicas, las condiciones sociales y económicas en el país se han deteriorado a los niveles del régimen anterior. El porcentaje de analfabetas ha escalado en más de un tercio y el número absoluto de analfabetas comenzó a aproximarse al del comienzo de la cruzada de alfabetización. La matrícula en la educación básica de adultos ha bajado a menos de 25,000. Los porcentajes de promoción y deserción fueron casi los mismos que en 1978, cuando aproximadamente 23 por ciento de una cohorte estudiantil, completaba la enseñanza primaria, con menos del 5 por ciento de la población rural completando el sexto grado. Los porcentajes de repitencia en los primeros dos grados de la escuela primaria fueron casi el 50 por ciento. Mas de 150,000 niños en edad escolar

estuvieron fuera del sistema educativo. La cantidad de niños extra-edad en la escuela, que tenían dos o más años por debajo del nivel del grado que les correspondía, en 1989 era parecida a las cifras del período de Somoza. De la misma manera, los maestros empíricos representaban mas del 60 por ciento del magisterio.

Las metas modestas de los sandinistas de proveer un mínimo de cuatro años de educación básica a la población entera, asegurar que ningún niño en la escuela tuviera que sentarse en el piso y que cada estudiante tuviera un libro de texto, no fueron cumplidas. Después de una década de guerra y privaciones económicas, muchos se desencantaron con el gobierno que una vez habían idealizado. Incluso, una gran cantidad de soldados del ejército sandinista, quizás la institución de socialización política más efectiva en el país, votó por cambios el 25 de febrero de 1990.⁶⁸ En esa fecha, el poder pasó del FSLN a una coalición de catorce partidos y facciones políticas encabezadas por Violeta Barrios de Chamorro. Es a esa coalición y a sus políticas que se dirige ahora el análisis.

NOTAS

1. Ministerio de Educación (MED), «Educación Popular: Teoría y Práctica en Nicaragua», mimeografiado (Managua: MED, octubre, 1986), P. 3.
2. Valerie Miller, Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade, (Boulder, CO: Westview, 1985). p.30.
3. Educational Cultural Development Proyect Nicaragua (Paris: UNESCO, 1983), p. 35.
4. MED, Consulta Nacional para Obtener los Criterios que Avuden a Definir los Fines y Objetivos de la Educación Nicaragüense. Informe Preliminar, (Managua: Ministerio de Educación, Agosto de 1981) p. 139.
5. Sobre las nociones sandinistas de Democracia ver, por ejemplo, Sergio Ramírez, Confesión de Amor, (Managua: Ediciones Nicarao, 1991), pp. 156, 186-89; y Harry E. Vanden Bem Den, «Democracy and Socialism in the New Nicaragua», trabajo preparado para el 46 Congreso Internacional de Americanistas, Amsterdam, del 4 al 8 de julio de 1988. Dirección: Department of Political Sciences, University of South Florida, Tampa, FL 33620.
6. MED, «The Great National Literacy Campaign: Heroes and Martyrs for the Creation of Nicaragua». Mimeografiado (Managua: MED, febrero de 1980) p. 1; traducido y editado por The National Network in Solidarity with the

- Nicaraguan People, Washington, D.C.; y MED, «Estrategia nacional de alfabetización en el marco de la educación popular de adultos», mimeografiado (Managua: Ministerio de Educación, noviembre de 1987), p. 2.
7. Miller, «Between struggle and hope», Sheryl Hirshon with Judy Butler «And Also Teach Them to Read» (Westport, CT: Lawrence Hill, 1982).
 8. El Ministerio de Educación afirma que el porcentaje de analfabetismo fue reducido a 12.96 por ciento, aunque deberá ser señalado que esta cifra está basada en la decisión de sustraer de la población neta de analfabetos adultos 130,000 personas que fueron consideradas no-enseñables o deshabilitadas. Si esta población se incluyera en las estadísticas de alfabetización, entonces el porcentaje de analfabetismo se reduciría a aproximadamente el 23 por ciento al final de la campaña. Ver el Capítulo 5 para mayor discusión.
 9. La campaña para la población Afro-Americana de la región del Atlántico Sur usó textos en inglés estándar. Los maestros, sin embargo, en su mayoría, impartieron sus clases hablando inglés criollo.
 10. Juan B. Arrien y Róger Matuz Lazo, eds, «Nicaragua Diez Años de Educación en la Revolución». (Managua: Ministerio de Educación; Ciudad México: Claves Latinoamericanas, 1989), pp. 459 y 496.
 11. Ver, por ejemplo, Rolland G. Paulston y Fay Henderson Franklin, «U.S. Professors in Nicaragua Universities: The LASPAU/AID Managua Project», mimeografiado (LASPAU, Cambridge, MA; MED, Managua, noviembre de 1983), p. 28.
 12. Para mayor discusión, ver Rosa María Torres «De alfabetizando a maestro popular: La post-alfabetización en Nicaragua», (Managua: Instituto Nicaragüense de Investigaciones Económicas y Sociales [INIES], 1983), p.24.
 13. Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN), «La educación sigue siendo el campo privilegiado de confrontación ideológica: Documento síntesis», mimeografiado (Managua: ANDEN, 24 de abril de 1987), pp. 9-10.
 14. UNICEF, Nicaragua, «Desafíos y Opciones de un País de Niños y Mujeres. Análisis de la situación económica y social». (Managua: UNICEF, sep de 1991), p. 16; la fuente del dato es el Banco Central de Nicaragua.
 15. Nicolás García Moreno y Boris Yopo P., «Situación de los Niños Nicaragüenses Afectados por la Violencia Armada», mimeografiado (Ciudad Guatemala: UNICEF, 26 de agosto de 1988), Apéndice 2.
 16. Para mayor discusión ver Robert F. Arnove Education and Revolution in Nicaragua (New York: Praeger, 1986) pp. 87-88.

17. MED, «Breve Aclaración sobre los Datos del Rendimiento Académico del Primer Semestre 1988», mimeografiado (Managua: Oficina de Estadísticas/ Ministerio de Educación, 1988).
18. MED, «Políticas y Lineamientos», p. 6.
19. Miller, «Between Struggle and Hope», pp. 44-45, 69.
20. Michael Dodson, «The Churches in the Nicaraguan Revolution», trabajo presentado en la Novena Reunión Nacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Bloomington, Indiana, 18 de Octubre de 1980, p. 25.
21. Hirshon, «And Also Teach Them to Read», p. 104.
22. Dodson, «Churches in the Nicaraguan Revolution», p. 25.
23. Jan L. Flora, John McFadden y Ruth Warner, «The Growth of Class Struggle: The Impact of the Nicaraguan Literacy Crusade on the Political Consciousness of Young Literacy Workers». Latin American Perspectives, 36 (Invierno de 1983): p. 59.
24. Ibid., p. 53.
25. Humberto Belli, Breaking Faith: The Sandinista Revolution and Its Impact on Freedom and Christian Faith in Nicaragua, (Westchester, IL: Crossway Books, 1985), p. 102.
26. En la CNA había sido asignado un miembro de la J.S. 19 de J. a cada brigada de alfabetizadores para ayudar a mantener la disciplina, velar por la seguridad de los brigadistas y proveer educación política tanto a sus compañeros como a los supervisores.
27. Para mayor discusión sobre la Consulta Nacional, ver Ministerio de Educación «Consulta Nacional para Obtener Criterios que Ayuden a Definir los Fines y Objetivos de la Educación Nicaragüense, Informe Preliminar», (Managua: MED, agosto de 1981).
28. MED, «Consulta Nacional», p. 128.
29. Deborah Barndt, To Change This House: Popular Education under the Sandinistas (Toronto: Between the lines, 1991), pp. 48-49.
30. Ibid., p. 49.
31. Los líderes militares del FDN eran oficiales de la ex-guardia nacional, entrenados y asesorados por el ejército Argentino y la CIA. Para mayor discusión acerca de los varios movimientos contrarrevolucionarios, ver Orlando Núñez (ed.) «La Guerra en Nicaragua», (Managua: CIPRES, 1991), pp. 165-179.
32. Shirley Christian, Nicaragua: Revolution in the Family (New York: Random House, 1985).

33. Además de Alfonso Robelo y Violeta Barrios de Chamorro, la Junta de mando inicial del Gobierno de Reconstrucción Nacional, estaba compuesta por Daniel Ortega, Sergio Ramírez Mercado y Moisés Hassán del FSLN.
34. El Consejo de Estado fue expandido en 1980 de 33 a 47 bancas con la mayoría de las nuevas bancas asignadas a los representantes de las organizaciones afiliadas al FSLN. El Consejo tenía autoridad co-legislativa con la Junta pero, al contrario de la junta, no podía vetar anteproyectos de ley. Para mayor discusión ver John A. Booth, «The National Governmental System», en Thomas W. Walker (ed.) Nicaragua: The First Five Years (New York: Praeger, 1985), pp. 35-40.
35. La estrecha relación entre la juventud del FSLN y la organización de maestros ANDEN y el MED está normada en las regulaciones de gobierno de la educación secundaria del 12 de septiembre de 1983. Ver MED, «Reglamento de Educación Secundaria», Ministerio de Educación, Managua, 1983. Por ejemplo, el Artículo 141 establece que «cada centro (educativo) mantendrá estrechas relaciones con PTA, JS 19 de J y las organizaciones de masa comunales. El MED fortalecerá y apoyará estas organizaciones».
36. Xavier Zavala C., Situación de la Educación, (San José, Costa Rica: Libro Libre, 1985), pp. 152-53.
37. Gobierno de Reconstrucción Nacional, «Estatuto sobre Derechos y Garantías de los Nicaragüenses» (Managua: GRN, 21 de agosto de 1979), Artículo 40.
38. Entrevista con Carlos Tünnermann Bernheim, Managua, 8 de abril de 1992.
39. Martin Carnoy y Carlos Torres, «Education and Social Transformation in Nicaragua, 1976-1989», en Martin Carnoy y Joel Samoff (eds.) Education and Social Transformation in the Third World (Princeton: Princeton University Press, 1990), p. 348.
40. Humberto Belli, Christians under Fire (San José, Costa Rica: Instituto Puebla, 1984), p. 95.
41. MED, «Reglamento de Educación Secundaria», p. 44.
42. La copia de estas regulaciones que me fue dada en agosto de 1992 por un funcionario del MED, tiene este artículo marcado con un círculo rojo como una indicación de la indoctrinación política del FSLN.
43. Carnoy y Torres, «Education and Social Transformation», pp. 348-49.
44. CPDH, «Testimonio de Sofonías Cisneros Leiva, Managua, Comisión Permanente de los Derechos Humanos de Nicaragua, 29 de mayo de

1985, p. 3.

45. Entrevista con Sofonías Cisneros Leiva, Managua, febrero de 1992.
46. Barndt, Popular Education, p. 55.
47. Entrevista con Carlos Tünnermann Bernheim, Managua, 26 de marzo de 1992.
48. Entrevista con Carlos Tünnermann Bernheim en Managua el 16 de abril de 1993; el ex-ministro sandinista insistió en que su nombre fuera incluido entre los que protestan por las políticas del FSLN hacia las universidades, las cuales él consideró como demasiado intrusivas.
49. Entrevista con el ex-líder de la UNEN Mario Chamorro, quien indicó que aunque la juventud social cristiana frecuentemente tuvo un registro de servicio social más impresionante que los miembros de la juventud sandinista, fueron inicialmente omitidos en favor de los miembros de la JS 19 de J.
50. Carnoy y Torres, «Education and Social Transformation», pp. 334-35.
51. M. González, What Went Wrong? (London and Chicago: Bookmarks, 1990); Carlos M. Vilas Perfiles de Revolución Sandinista (La Habana, Cuba: Casa de las Américas, 1984) y su «What Went Wrong?» NACLA Report for the Americas 24 (1) (1990): 8-18; y René Mendoza, «El Verticalismo: Un FSLN sin Rostro», Envío 9, no. 110 (septiembre, 1990).
52. Carnoy y Torres, «Education and Social Transformation», pp. 350-52.
53. Barndt, Popular Education, p. 55.
54. Entrevista con Carlos Tünnermann Bernheim, Managua, 11 de agosto de 1992.
55. Entrevista con Carlos Tünnermann Bernheim, Managua, 8 de abril y 10 de agosto de 1992.
56. El salario de los maestros puede haber cubierto solamente el 20 por ciento de lo que se consideraba la canasta básica de productos comúnmente necesitados. Ver Elia Kuan, «Nicaragua: el impacto de las medidas del aporte de la educación pública», mimeografiado (Managua: CRIES, 1992).
57. Pascual Ortel, Director de Educación Popular Básica, entrevistado por Anthony Dewees, Ministerio de Educación, Managua, 10 de febrero de 1990.
58. Barndt, Popular Education Capítulo 5, «In Our Own Words and Images».
59. Belli, Christians under Fire, p. 9.
60. Yo prefiero usar «Miskitus» en lugar de «Miskitos» porque el lenguaje miskitu no contiene la vocal «o». La población hispano-hablante de

Nicaragua, sin embargo, generalmente delecta su nombre con una «o».

61. Citado en Belli, Christians under Fire, pp. 110-111.
62. CIDCA (Eds.), Ethnic Groups and the Nation State: The Case of the Atlantic Coast in Nicaragua, (Stockholm: Department of Social Anthropology, University of Stockholm, 1987); Trabil Nani: Historical Background and Current Situation of the Atlantic Coast of Nicaragua (Managua: CIDCA, N. D.); y Jorge Jenkins Molieri El Desafío Indígena en Nicaragua: El Caso de los Miskitos (Managua: Editorial Vanguardia, 1986).
63. Barndt, Popular Education, pp. 55-56.
64. Cristóbal Manzanárez et al., Cómo Nace la Escuela, mimeografiado (Managua: Escuela comunitaria 19 de Julio, sin fecha).
65. Entrevista con el Padre Fernando Cardenal, Managua, abril de 1993; y Arrien «The Transformation of Education: UNO's Political Project», Envío 10, no. 122 (septiembre de 1991), p. 20.
66. Ver, por ejemplo, Joseph P. Farrell, The National Unified School in Allende's Chile: The Role of Education in the Destruction of a Revolution (Vancouver: University of British Columbia Press, 1986).
67. Sobre los maestros, por ejemplo, ver Miguel de Castilla Urbina «La Educación como Poder, Crisis sin Solución en la Transición Revolucionaria: El Caso de Nicaragua 1978-1981», trabajo presentado en el Segundo Congreso Nicaragüense de Ciencias Sociales, Managua, del 29 al 31 de octubre de 1981, pp. 64-68; Sobre el cambio curricular ver su «La contradicción Contenidos de la Educación y Contenidos de la Revolución: Una Propuesta de Solución», trabajo presentado en el Tercer Congreso Nicaragüense de Ciencias Sociales, Managua, 29 al 31 de octubre de 1982.
68. William Branigin, «Troops Abandoning Sandinista Army», International Herald Tribune (París) 6 de marzo de 1990, pp. 1, 16.



CAPITULO 2

LA EDUCACIÓN*BAJO EL GOBIERNO DE VIOLETA CHAMORRO

«La Patria necesita y quiere un cambio, aspiración sin equívocos expresada en los comicios recién pasados. Cambio que abarca en forma primordial a la educación y que exige necesariamente transformaciones profundas».¹

«Estamos, pues, en presencia de un proyecto educativo concebido y articulado como parte de un nuevo proyecto socioeconómico nacional. Y es que cada sistema político determina su propio proyecto educativo. Y éste es el proyecto del gobierno denominado 'de Salvación Nacional'».²

CONTEXTO Y DESAFIOS

El 25 de febrero de 1990, el electorado nicaragüense votó por un cambio de gobierno y por la paz. Para sorpresa de muchos, la coalición de catorce partidos, encabezada por Violeta Barrios de Chamorro ganó las elecciones por un margen de catorce por ciento. El FSLN, sin embargo, fue el único partido que individualmente obtuvo el más alto porcentaje de votos. El FSLN prometió «gobernar desde abajo» si el nuevo gobierno intentaba revertir los logros de la revolución.

Violeta Chamorro y la coalición de fuerzas políticas llamada «Unión Nacional Opositora», hicieron su campaña sobre las promesas de alcanzar la paz y la reconciliación nacional, estabilizar la deteriorada situación económica y reintegrar el país dentro de la economía mundial. Si el FSLN promovió un estado interventor y la lógica de la mayoría, el nuevo gobierno abogó por lo que podría ser llamado un extremadamente reducido estado «facilitador» y la lógica del mercado libre. En el sistema educativo, los valores de inspiración socialista fueron reemplazados por valores de inspiración cristiana.

Las políticas económicas básicas del gobierno de Violeta Chamorro han estado alineadas a lo que ha sido llamado el proyecto «neoliberal» de las mayores instituciones financieras internacionales, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional e importantes agencias binacionales de asistencia técnica, como la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID)

de los Estados Unidos. El término deriva de las teorías económicas neoclásicas expuestas por tales agencias y sus consultores. Las teorías se derivan de los trabajos de Adam Smith y David Ricardo quienes creían que el papel del estado consistía en establecer las condiciones por las cuales el libre juego del mercado, las leyes de la oferta y la demanda y el libre comercio, basado en la ventaja competitiva, habría, inevitablemente, de redundar en el beneficio de todos.³

Las prioridades económicas del nuevo gobierno fueron reducir la hiperinflación, el déficit fiscal y una de las deudas externas más grandes de una nación subdesarrollada. En 1988, la tasa de inflación había excedido el 33 mil por ciento; para 1990, ésta todavía era tan alta que giraba alrededor de 13,500 por ciento. La deuda externa, para un país con menos de cuatro millones de habitantes, era de diez mil millones de dólares. Para poner la economía bajo control y conseguir acceso al muy necesitado capital externo, el gobierno se embarcó en una política de estabilización monetaria y de reajuste económico. Esto significó un endurecimiento de la oferta de crédito del Banco Central para los bancos comerciales, reducción del presupuesto estatal, venta de las empresas del estado, introducción de pago de los usuarios de servicios que anteriormente habían sido gratuitos o subsidiados, y la liberación de las políticas de cambio.

Muy vinculadas a estas políticas económicas, estaban las de carácter social y político para reducir el vasto aparato militar que incluía aproximadamente 100,000 hombres en armas, como miembros del ejército regular, la reserva y la milicia. Más de 25,000 contrarrevolucionarios conocidos como «resistencia» debían ser desmovilizados y reintegrados dentro de la sociedad nacional. Más de 30,000 indígenas de la Costa Atlántica que habían huido mayormente a la vecina Honduras, y aproximadamente el mismo número de familiares relacionados con las fuerzas de oposición, habían de ser repatriados y acomodados. Un total de más de 350,000 personas habían sido reubicadas por la guerra.

Como se prometió, el advenimiento del gobierno de Violeta Chamorro resultó en el fin de la guerra. Desde 1990 una frágil paz había sido alcanzada. El ejército nacional había sido reducido, de más de 75,000 hombres a menos de 16,000. Las fuerzas sandinistas de seguridad interna habían sido bajadas en escalafón y convertidas en una policía nacional, de la que aproximadamente el 20 por ciento de sus miembros habían sido ex-combatientes de la resistencia. Durante el período 1990-1993, sin embargo, casi dos mil ex-combatientes se alzaron otra vez en armas como «recontras, recompas, o revueltos»⁴ debido al fracaso del gobierno en cumplir sus promesas de tierra, crédito y provisión de pensiones y servicio

social básico. En mayo de 1993, ciertas garantías constitucionales fueron suspendidas en catorce municipalidades para que el ejército pudiera desarrollar operaciones, dirigidas a restaurar el orden en las regiones más problemáticas del país.

Para 1993, la inflación había sido reducida a menos del 10 por ciento por año y la moneda nicaragüense, localmente fluctuante, había sido estabilizada en seis córdobas por un dólar de los Estados Unidos. La estabilización de la tasa de inflación y de la moneda había sido alcanzada al costo de profundizar la recesión económica. Si las condiciones económicas se habían substancialmente deteriorado durante la década de los ochentas, en los noventas, la vasta mayoría de la población estaba viviendo en la más abyecta pobreza. Si en 1990 la tasa de desempleo fue estimada en 46 por ciento, a mediados de 1993, más del 60 por ciento de la Población Económicamente Activa estaba completamente desempleada o sin una fuente estable de ingresos. Sólo uno de cada cinco nicaragüenses estaba empleado a tiempo completo. Incluso, para aquellos que estaban empleados, sus salarios, frecuentemente, fueron insuficientes para mantener a la familia. En enero de 1991 el salario promedio nacional permitía a un trabajador comprar el 83 por ciento de una «canasta» de 53 productos básicos, que una familia de seis miembros necesitaba para sobrevivir. Dieciocho meses más tarde, ese salario sólo permitía comprar el 73 por ciento de la canasta.⁵

El Fondo Internacional de las Naciones Unidas para la Educación de los Niños (UNICEF), estima que el 70 por ciento de la población estaba viviendo en una pobreza tal que no les permitía satisfacer las necesidades más básicas. Como la agencia lo señala, «Comenzando en los años 1990s, una severa crisis económica drásticamente limitó la esperanza de vida de los pobres, la mayoría de los cuales vio pocas oportunidades para mejorar sus condiciones».⁶ De una población de aproximadamente cuatro millones, casi la mitad (46 por ciento) están bajo los quince años de edad. UNICEF estima que, en 1991-92 medio millón de niños vivían bajo «condiciones muy difíciles». Cifras citadas por la agencia, incluyen 240,000 víctimas directas o indirectas de la guerra; 120,000 afectados por desastres naturales tales como el huracán Juana en 1988; 114,000 subsistiendo en severa pobreza, más de 100,000 trabajando en el sector formal o informal de la economía y, al menos, 6,000 niños estaban viviendo en las calles, abandonados, o en instituciones. Las estadísticas de salud indican que, debido a tales condiciones, 22 por ciento de los niños mostraban retardo en el crecimiento y, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, más de 100,000 niños sufrían algún impedimento físico, trauma emocional ó problema mental.⁷

A mediados de 1992, un estudio dirigido por UNICEF encontró que más de 700,000 niños estaban viviendo bajo «circunstancias especialmente difíciles». El estudio anota posteriormente, que los niños viviendo bajo esas condiciones tenían el más alto porcentaje de analfabetismo, repitencia y deserción, debido a su ingreso prematuro al mundo del trabajo, a la falta de programas adaptados a sus necesidades y, generalmente, a la insuficiente cobertura del sector público para la población en edad escolar.⁸ La carencia de fondos del estado para servicios sociales y el acumulativo impacto de muchos de estos problemas, contribuyeron a una situación donde más de 150,000 niños, entre las edades de siete y doce años, no fueron matriculados en ninguna modalidad escolar.

Aunque la situación de guerra ya no agobia al país, éste está cargado de agitación y violencia. Además de los secuestros, tomas de tierra y venganzas ocurridas en el interior del país, por los combatientes rearmados, las ciudades están caracterizadas por una amplia difusión del crimen y el consiguiente sentimiento de miedo. La violencia en contra de la mujer y los niños está alcanzando proporciones epidémicas. El Centro Nicaragüense sobre los Derechos Humanos (CENIDH) reporta que la violencia en contra de la mujer registró un dramático incremento en 1992: más de 120 casos por mes, con 25 a 30 de ellos involucrando alguna forma de violación sexual.⁹ Estudios conducidos por la Policía Nacional y la organización no-gubernamental Dos Generaciones, igualmente documenta un resurgimiento de incidentes involucrando abuso sexual de niños, especialmente niñas entre las edades de nueve y trece años; esto comparado con un incremento de 4.1 por ciento en casos de abuso sexual de niños reportados entre 1983 y 1984. El estudio del grupo Dos Generaciones encontró que el número de incidentes creció hasta 22.1 por ciento en 1991, y hasta 30 por ciento en 1992.¹⁰ La prostitución y el tráfico de drogas, substancialmente eliminados por los sandinistas hasta el colapso económico de 1988, están otra vez generalizados como lo estuvieron durante el período de Somoza.

La agitación laboral, por demás desconocida durante el período Sandinista debido al fuerte control ejercido por el FSLN, tanto en sus organizaciones sindicales como en las de la oposición, ha estallado y paralizado los mayores sectores de la economía y todos los servicios públicos. Durante el período de enero de 1992 a junio de 1993, hubo huelgas de trabajadores de telecomunicaciones, aduanas, líneas aéreas, ferrocarriles y transporte público, así como también de choferes de camiones y empleados de las industrias del estado en las ramas de azúcar, banano y algodón. Mucha de la agitación laboral en el sector público fue ocasionada por el fracaso del estado en cumplir con el ajuste de la escala

salarial y por el no cumplimiento de la promesa, según el acuerdo de 1991, de vender a los trabajadores el veinticinco por ciento de las acciones de las empresas públicas a ser privatizadas.

Es indudable que ningún orden habría prevalecido sin el soporte del FSLN que dominaba el ejército y la policía. A pesar de las aseveraciones de lo contrario, hubo *de facto* un co-gobierno entre el FSLN y una facción de la UNO conocida como el «grupo de centro» —8 a 10 diputados en el Congreso alineados con el Ministro de la Presidencia, Ing. Antonio Lacayo, y miembros del Gabinete— hasta septiembre de 1993.¹¹ En ese mes, dos eventos importantes contribuyeron a deshacer la alianza entre el gobierno y el FSLN: 1) La presidenta Chamorro anunció su intención de separar al General Humberto Ortega como Jefe de las Fuerzas Armadas en 1994 y, 2) una huelga de los transportistas en contra de una propuesta de impuesto vehicular ocasionó la violencia en las calles de Managua y Daniel Ortega acusó a los líderes del gobierno de «asesinos».

La Dirección Nacional del FSLN, generalmente separada de sus bases y de la pro-sandinista Federación Nacional de los Trabajadores (FNT), apoyó, si bien un poco relucientemente, el proyecto neo-liberal a lo largo del período 1990-1993. Al mismo tiempo, hubo intentos de defender ciertos logros de la revolución, tales como la reforma agraria y la extensa distribución de las propiedades urbanas reclamadas por sus ex-propietarios. Muchos, entre la alta dirigencia del FSLN, también estuvieron defendiendo las propiedades que ellos habían adquirido en los meses que precedieron a la transferencia de poder al gobierno de Chamorro, en abril de 1990. En lo que se conoce como «la piñata», muchos altos oficiales del partido y del gobierno se apropiaron de casas, tierras, automóviles y equipos de oficina, justificando la toma de la propiedad pública sobre la base de que ellos habían sacrificado cualquier beneficio material durante los años de servicio a la revolución y que ellos estaban llamados a velar por ellos mismos en el futuro.¹² Las acusaciones de enriquecimiento y corrupción que se dirigieron contra el liderazgo del FSLN por la oposición, pudieron dar pauta para dudar, pero como esas acusaciones también fueron hechas por algunos de los más antiguos militantes y leales miembros del FSLN, quienes consideran haber sido las «hormigas» de la lucha revolucionaria para derrotar al régimen de Somoza y establecer un orden social más justo en el país, resulta difícil descartar los cargos.

La presente configuración política de Nicaragua desafía las tipologías de los regímenes políticos convencionales. Ya desde mayo de 1991 la coalición UNO empezó a desmembrarse, y por febrero de 1993, la coalición de partidos y facciones políticas que habían apoyado a Violeta Chamorro se declaró en oposición a la presidenta y su yerno Antonio

Lacayo, de quien ellos decían, estaba gobernando el país junto con el Jefe del Ejército, Humberto Ortega, y los diputados del FSLN en la Asamblea Nacional. Los líderes de la oposición eran el Vice-Presidente Virgilio Godoy, dirigente del Partido Liberal Independiente (PLI), Alfredo César, un líder civil del Movimiento de Resistencia Nicaragüense y presidente de la Asamblea Nacional hasta que fue depuesto de su cargo a principios de 1993 por el Grupo de Centro y los diputados del FSLN, y Arnoldo Alemán, un ex-somocista y actual alcalde de Managua.¹³ César, en particular, urgió al Congreso de los Estados Unidos a retener más de \$100 millones de dólares en ayuda para Nicaragua durante el año 1992 con el objeto de ejercer presión sobre el gobierno de Violeta Chamorro, para desatar sus lazos con el FSLN y remover al ex-miembro de la Dirección Nacional del FSLN, Humberto Ortega, como Comandante en Jefe del ejército nicaragüense.

Por meses, el Congreso de los Estados Unidos retuvo los fondos. En mi opinión el gobierno de los Estados Unidos no entendió que sin el soporte del FSLN, en particular el dominio del FSLN sobre el ejército y la policía, el proyecto neo-liberal no habría sido capaz de continuar. El ejército y la policía han ahogado, algunas veces brutalmente, huelgas laborales desinducados sandinistas y no-sandinistas, y se han mostrado marcadamente indiferentes a las demandas de decenas de ex-soldados que han ido a huelgas de hambre, para protestar por haber sido retirados sin provisiones para garantizar su sobrevivencia en la vida civil.

Incluso, antes de las elecciones de febrero de 1990, Antonio Lacayo se había reunido con los líderes del FSLN para discutir el escenario posterior a las elecciones. Con la pérdida de las elecciones, el FSLN temió que la alternativa del grupo de Lacayo pudiera ser un retorno a un «somocismo sin Somoza», un gobierno reaccionario que pudiera irrevocablemente revertir los logros alcanzados durante el período revolucionario. Por su parte, el grupo que rodea a la presidenta Chamorro y al Ministro de la Presidencia, Lacayo, estuvo consciente de que sería imposible gobernar sin el apoyo del FSLN, el cual había ganado el 41 por ciento del voto popular en las elecciones de 1990, y quien, en los dos meses siguientes a la transferencia constitucional del poder, fuera capaz de interrumpir el funcionamiento del gobierno con huelgas mayores.

Si las agrupaciones-partidos están supuestas a representar proyectos históricos rivales y visiones opuestas de la dirección que la sociedad debería tomar, las líneas no están claramente definidas. La coalición de la UNO está severamente dividida y representa partidos y facciones políticas que varían desde la extrema izquierda a la extrema derecha. El FSLN, como anotamos anteriormente, también ha sido dividido, aunque la base parece estar más

de acuerdo con un modelo alternativo de desarrollo, basado en la soberanía nacional y en un mayor papel del estado y las organizaciones de masas en la movilización de la población y la provisión de beneficios para la clase obrera y campesina. El gobierno de la coalición de fuerzas, representa a elementos de la burguesía tradicional y moderna, y a los nuevos ricos del FSLN. Lo que les une es su involuntariedad para conceder poder a la ex-oligarquía del período somocista y su deseo de integrar al país dentro de la economía global en los términos más favorables que provean las condiciones para un crecimiento económico estable y sostenido.

En los cuatro años del nuevo gobierno, ninguno de los partidos ni líderes políticos parecen tener mucho atractivo dentro de las masas. Algo sorprendente es que en 1993 casi ningún analista político quiso aventurar un pronóstico en cuanto a qué coalición de fuerzas políticas o candidatos pudieran ser los probables ganadores de las elecciones programadas para 1996. La mayoría de la población pareció alienada o apática acerca de los partidos políticos y los políticos, apagada por la inhabilidad de Violeta Chamorro para gobernar (aunque gustando su personalidad como la cabeza simbólica del estado). En realidad, la atmósfera en el país era de incertidumbre acerca del futuro y una preocupación por la sobrevivencia de cada día.

De acuerdo con el científico social nicaragüense Oscar René Vargas, el gobierno de Violeta Chamorro, incapaz de vender al pueblo su paquete económico, y temeroso de la agitación social que sus medidas de austeridad pudieran provocar, ha promovido los valores cristianos tradicionales. De manera distinta al cambio social que orientó la Teología de la Liberación, apoyada por el FSLN durante los ochentas, el actual gobierno está dominado por un cristianismo carismático que está más orientado hacia lo espiritual y preocupado por la redención personal. En este respecto es un mundano más. Tal orientación, de acuerdo con Vargas, sirve para mitigar las negativas consecuencias y la impopularidad de las políticas del gobierno y ayuda a bloquear la formación de una conciencia más crítica.¹⁴

Cierto o no, este análisis funcional es correcto. Lo cierto es que el liderazgo de educación bajo el gobierno de Violeta Chamorro ha sido colocado en las manos de ideólogos cristianos conservadores. En realidad se dice que la principal concesión del nuevo gobierno al Cardenal Miguel Obando y Bravo, indiscutiblemente el oponente más importante contra el gobierno sandinista, fue concederle la facultad de seleccionar a quienes habrían de dirigir el Ministerio de Educación. La concesión fue necesaria debido al descontento del Cardenal con el continuo poder ejercido por el FSLN en el ejército y la policía, como también en el poder legislativo y,

ciertamente, al grado en que el FSLN parecía estar co-gobernando el país con Antonio Lacayo y los tecnócratas ministeriales.

EL NUEVO LIDERAZGO EDUCATIVO Y SU IDEOLOGÍA

Con excepción de la primer Vice-Ministro de Educación, Hortensia Rivas Zeledón, quien es casada con el ex-líder parlamentario del partido socialista Luis Sánchez, sería difícil asociar un membrete político al liderazgo post-FSLN en el MED. Este se distingue, primeramente, no por su afiliación partidaria, sino por un intenso antagonismo a la ideología del FSLN y una profunda religiosidad.

El primer Ministro de Educación dentro del nuevo gobierno, Sofonías Cisneros Leiva, como se discutió en el capítulo 2, fue ex-dirigente de la Asociación de Padres de las Escuelas Cristianas, y había sido arrestado y brutalmente tratado por el director de la seguridad del estado del FSLN. Como ingeniero de profesión permaneció en el país y con la apertura política, previa a las elecciones de 1990, encabezó «Vía Cívica», un grupo fundado por el Fondo Nacional para la Democracia, para movilizar individuos y partidos políticos a participar en el proceso electoral. Incuestionablemente, la intención de «Vía Cívica» fue reunir a la oposición anti-sandinista para derrotar al FSLN en las urnas electorales.

El entonces Vice-Ministro de Educación, Dr. Humberto Belli Pereira, quien vino a ser Ministro a comienzos de 1991, fue un notable ideólogo anti-sandinista. Durante el período sandinista residió en los Estados Unidos donde, como dirigente del conservador Instituto Puebla «Think Tank», escribió dos escoriantes ataques sobre el FSLN —Nicaragua: «Cristianos bajo fuego» y «La fe rota». Como estudiante de la Universidad Centroamericana (UCA) en los últimos años de 1960, Humberto Belli había sido miembro del Frente Estudiantil Revolucionario (FER) y, después de graduarse en Sociología en los Estados Unidos, regresó a Nicaragua para convertirse en miembro de una célula del FSLN, cuya membresía incluía personalidades tan célebres como el miembro fundador del FSLN Tomás Borge y el Comandante William Ramírez. Como miembro de la célula, Belli fue responsable de la enseñanza de marxismo. Para 1975, él había comenzado a separarse paulatinamente del marxismo, y en 1977, una crisis personal y una serie de experiencias que él interpretó como de naturaleza mística, resultaron en una profunda conversión religiosa.¹⁵

Belli y Cisneros han dependido de un grupo de asesores muy vinculados con los sectores más conservadores de la jerarquía de la Iglesia Católica en Nicaragua. Entre ellos se cuenta a Xavier Zavala, quien, como

dirigente de la costarricense editorial conservadora «Libro Libre», durante el período Sandinista escribió algunos de los ataques más mordaces sobre las políticas educativas del FSLN; Pablo Antonio Cuadra, uno de los poetas más notables de Nicaragua y editor del periódico conservador «La Prensa», y Carlos Mántica, dirigente de «Ciudad de Dios», una asociación cristiana carismática dedicada a la defensa de la fe.

Todos los mencionados antagonizan con las ideologías seculares, con las creencias de que las estructuras sociales cambian al pueblo o que el paso al desarrollo social es determinado primeramente por factores económicos y políticos. Su creencia en la inviolabilidad de lo individual, como también la naturaleza trascendental de la existencia humana, es captada en la observación de Cisneros de que los individuos tienen obligaciones sociales, pero éstas son siempre misteriosas, nunca reducibles a una categoría, y «con una dignidad del hijo de Dios encarnado».¹⁶

Pablo Antonio Cuadra, uno de los «notables» en el Consejo Nacional de Educación del MED, articula un panorama similar de las dimensiones sociales y espirituales de la vida humana cuando describe el crucifijo, consistente en una barra vertical denotando «la unidad del hombre con Dios» y una horizontal indicando «la solidaridad con los otros»¹⁷. En su resumen de comentarios para el Primer Congreso Nacional de Educación con y para Todos, posteriormente declaró que «la persona que es incapaz de entender el inmenso valor del cambio producido por la conversión de América al cristianismo, es incapaz de conocer en qué consiste la verdadera historia y conocer la esencia de nuestra identidad».¹⁸

Todos los mencionados arriba, apoyan fuertemente un sistema educativo que está infundido con valores de inspiración cristiana y promueve la idea de que la familia es la piedra angular en la construcción de la sociedad. Esos puntos fueron enfatizados repetidamente por el Ministro de Educación Dr. Humberto Belli cuando tuve la oportunidad de escucharle hablar, el 15 de mayo de 1993 en el «Segundo Encuentro Pedagógico de Reflexión y Consenso sobre la Formación del Maestro de Escuela Primaria», realizado en Managua. La nota clave de su discurso consistió en estos puntos dominantes: que el problema fundamental de Nicaragua era moral y no político ni económico; que un sistema educativo debería ser evaluado sobre la base de la meta de crear un mejor clima moral y cultural; que entre los valores que necesitan ser acentuados, están los de respeto a la autoridad, puntualidad, orden, honestidad y orientación familiar; si no hay amor y responsabilidad en la familia, es muy difícil alcanzar esos valores a cabalidad; y que los maestros deberían ser modelo de conducta apropiada, ejemplificando en la práctica los principios que ellos desean enseñar —«uno comunica lo que uno es». En su discurso, el

Ministro hizo comparaciones entre las cualidades del líder cristiano, como las propuestas por el apóstol Pablo, y las de un maestro excepcional.

Citando a San Pablo, el Ministro interroga, «¿si una persona no puede gobernar su propia familia ¿cómo puede ser un modelo para otros? En la preparación de los nuevos maestros de primaria, demandó cursillos sobre moralidad, espiritualidad y una sólida formación filosófica para desarrollar el juicio ético del individuo de manera que la moralidad no estuviera basada en sentimientos sino en la razón. Más adelante propuso que los padres de familia solicitaran clases de religión en las escuelas como una actividad extracurricular y dio a conocer que para ello, se estaba buscando financiamiento internacional por medio de un foro juvenil nacional sobre valores.

Más tarde, ese mismo día en la Universidad Centroamericana (UCA), el Ministro formó parte de un panel sobre los retos de la juventud para el año 2000. Su discurso se enfocó en las dimensiones culturales y psicológicas del sub-desarrollo de Nicaragua. Junto con otros militantes del FSLN, de su juventud, Belli dijo que él había creído que los motivadores del cambio social eran económicos y políticos hasta que, como asesor del Banco Central de Nicaragua, tuvo una experiencia que erosionó esas creencias. De acuerdo con el Banco y Belli, la comunidad de pescadores de Chinandega, a la cual fue enviado a investigar, debió haber sido próspera. El camarón era abundante en el mar, la flota pesquera había sido modernizada y la cooperativa de pesca había instalado nuevas unidades de refrigeración. En lugar de ello, todos los esfuerzos que el Banco realizó habían fracasado: los vehículos fueron robados o dejados deteriorarse y el ingreso obtenido por la venta del camarón, en lugar de ser invertido en la comunidad, estaba siendo gastado en los burdeles de los pueblos vecinos. Belli llegó a la conclusión de que los problemas no eran de las estructuras sociales y políticas, sino culturales.

Discutiendo los casos del rápido crecimiento económico de la era posterior a la Segunda Guerra Mundial, Belli señaló los del Japón, Taiwán, Corea del Sur, Malasia y Hong Kong. Trayendo a colación las teorías en ciencias sociales de Max Weber, «The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism» (La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo) y el trabajo del psicólogo social David McClellan en un decreto que tituló «la necesidad por el logro» (The Achieving Society), él señala que una serie de atributos personales y condiciones culturales colectivas estaban decisivamente relacionadas con el desarrollo socio-económico y la modernización. Esos atributos incluyeron la lucha por la proficiencia, una orientación al futuro, la voluntariedad para ahorrar e invertir capital, eficiencia en el uso de materiales, un espíritu empresarial y el respeto por un código cívico

común. En contraste, en su discurso de la mañana a los maestros de las escuelas normales, Belli había señalado algunos de los «vicios» en la cultura de Nicaragua que bloquearon la creación de una mejor sociedad. Ellos fueron: la voluntariedad para aceptar trabajos de baja calidad, la falta de atención a los detalles y la planificación y la indisposición para tomar iniciativas o responsabilidades para acciones que afectaran el bienestar común.

He centrado la atención sobre los comentarios del Ministro de Educación Humberto Belli tal como fueron expresados en esas dos conferencias, porque, muy claramente, contienen las premisas y creencias que estructuran las políticas educativas del gobierno. Belli fue el principal autor de los «Lineamientos del Ministerio de Educación del Gobierno de Salvación Nacional», documento que fue publicado por el MED en el mes de julio de 1990.¹⁹ El documento provee una descripción de los principales cambios que habían de darse en los siguientes tres años. Aunque intelectuales del sistema educativo nicaragüense como el Dr. Juan B. Arrien, creen que el gobierno de Chamorro asumió el poder sin un proyecto educativo «suficientemente bien concebido o estructurado para ponerlo en efecto»,²⁰ mi lectura de los eventos ocurridos en los pasados tres años me induce a disentir. El documento de quince páginas, pone muy en claro, aunque sin una amplia descripción, la nueva dirección que la educación habría de tomar en el período posterior al sandinismo. Por esas razones, la siguiente sección discute en cierto detalle los lineamientos e iniciativas relacionadas y las regulaciones que se derivaron de ellos.

LOS LINEAMIENTOS DE LA NUEVA EDUCACION

Aunque los autores reconocen un número de logros de los sandinistas, la intención global del documento es hacer una crítica del período sandinista. Entre los logros del FSLN incluidos en los «Lineamientos», están la extensión de la educación a la población tradicionalmente marginada, la adaptación del sistema educativo a las realidades del país, a pesar de las serias limitaciones financieras, y la adquisición de una sustantiva ayuda internacional. Más adelante, la administración del MED y los maestros son elogiados por los sacrificios que sufrieron como los empleados peor pagados del estado. Sin embargo, la crítica que sigue inmediatamente, sobrepasa cualquier sentimiento positivo expresado en el documento.

La crítica comienza con esta frase: «Desafortunadamente, ciertas distorsiones en el sistema educativo, sumadas a una combinación de factores internos y externos, desvirtuaron en gran parte los logros

obtenidos, conduciendo a la Educación Nicaragüense a una de las crisis más agudas de su historia.»²¹ Entre las distorsiones estaban un decrecimiento en la calidad de la educación —estudiantes que estaban alcanzando el undécimo grado con el conocimiento que se consideraba correspondía al quinto grado en los años setentas; una caída en el promedio neto de matrícula —el 24 por ciento del grupo de edad relevante permaneció fuera del sistema escolar en 1988 comparado con el 20 por ciento en 1983; un incremento en el número de maestros inexpertos y no calificados —para 1990, del 70 al 80 por ciento eran empíricos, lo cual contrasta con el 50 por ciento del personal educativo en 1979; y un sustancial deterioro de la planta física del sistema educativo —el 40 por ciento de las aulas de clase estaban en muy malas condiciones, con el 9 por ciento necesitando ser reemplazadas totalmente. Otros problemas importantes, fueron el incremento del porcentaje de analfabetismo, la no existencia de libros de texto en las escuelas secundarias y la falta de un sistema informativo adecuado para evaluar el funcionamiento del sistema educativo.²²

La crítica no termina con el listado de los indicadores mayormente cuantitativos del deterioro del sistema de educación. Como se señala en lo «Lineamientos», «más difícil de determinar pero mucho más significativos» fueron los factores cualitativos tales como «el bajo rendimiento académico, en problemas disciplinarios y en el empobrecimiento de los contenidos docentes», particularmente en las ciencias.²³ Evidencia de este deterioro es dada por el gran número de estudiantes a los que les fue negado el ingreso a las universidades del país, y la necesidad de cursos remediales para los estudiantes que ganaron becas para estudiar en el extranjero.

La elucidación de los hechos más controversiales, separan a los que apoyan al actual gobierno y sus políticas educativas de aquéllos del período sandinista, que constituyen el cuerpo del documento. Esos hechos se centran en el papel del estado en el uso del sistema educativo para socializar a los estudiantes en una particular concepción del mundo, qué valores tienen que ser enseñados en la escuela y cómo deben ser enseñados. De acuerdo con los autores de los «Lineamientos», los sandinistas intentaron crear un «hombre nuevo en la nueva sociedad», lo que condujo a una «pérdida del sentido crítico, alto grado de irresponsabilidad e indisciplina, poco respeto al maestro y demás autoridades educativas, indiferencia respecto al cuidado de la propiedad social y predominio de hábitos pasivos y memorísticos».²⁴ Los autores, además, anotan que mientras los problemas económicos (una reducción en el presupuesto nacional y los crecientes gastos militares) y otros factores (el éxodo de maestros calificados de la profesión) contribuyeron a esos resultados

negativos, el elemento decisivo fue «la ideologización [sic] y el sectarismo político de la enseñanza».²⁵ El documento continúa: hubo una extensiva propaganda política partidista en los textos y programas, así como en la manipulación sectaria de maestros y alumnos; el criterio político influyó en la promoción de estudiantes y maestros en el otorgamiento de notas. El indocctrinamiento fue en una «ideología extraña, materialista y pseudo-científica» que involucró una imposición externa sobre muchos maestros y que resultó en un sistema educativo divorciado de lo «hispanico, cristiano e indígena», herencia cultural de la nación nicaragüense. Esta «desvirtuación», en las palabras de los autores, ha sido reconocida incluso por dirigentes del gobierno anterior.²⁶

Contra esta ruptura con la tradición, los líderes de la educación del gobierno de Violeta Chamorro proponen regresar a y rescatar el verdadero significado de la educación: la formación completa e integral del individuo. Si «duco» es la raíz latina de la palabra, entonces educar implica «el guiar al educando a la verdad y al bien supremo».²⁷ Aunque los autores también proceden a discutir el desarrollo de una conciencia crítica en los individuos, reminiscencia de los escritos sandinistas sobre la educación como un proceso de liberación humana, la fraseología está impregnada de connotaciones religiosas y repleta de ataques sobre «las distorsiones causadas por ideologías sujetas a obsolescencia histórica» y alusiones a las prácticas sandinistas de usar consignas como substitutos de la educación. A través del préstamo de la terminología de la Constitución de 1987, concerniente a la obligación de la educación de «desarrollar la conciencia científica» en los individuos, «seres racionales capaces de analizar la realidad rigurosamente, de discernir las causas y los efectos y utilizar la prueba empírica», los autores, en este punto, comienzan también a promover los valores tradicionales del naciente liderazgo educativo, en particular, aquéllos relacionados con la educación para la vida familiar. Como lo destaca el documento, «es irónico que muchos de ellos aprendan ciencias y artes en la escuela, pero no aprenden las actitudes y conocimientos básicos que se necesitan para protagonizar una familia».²⁸

A la luz de estas condiciones, los autores claman por mayores cambios curriculares. Específicamente, esto involucra remover todos los sectarismos políticos y la propaganda ideológica de los textos —especialmente los de los cursos de Historia y Ciencias Sociales— fortalecer las áreas de Matemáticas, Ciencias y Español, agregar nuevos cursos en Formación Cívica, Filosofía y Computación y eliminar o reformar ciertas áreas como Economía Política.

Aunque el MED reconoce que la modificación de programas y la elaboración de nuevos textos es un proceso lento y complejo, anunció su

intención de reemplazar inmediatamente todos los textos existentes con los mejores libros publicados en toda América Latina. Las razones dadas fueron lo inadecuado de los materiales educativos y la disponibilidad de fondos internacionales dirigidos a esos fines.²⁹ Ciertamente, en mayo de 1991, incluso antes de que el nuevo gobierno fuera instaurado, los nuevos oficiales del MED se habían reunido con los oficiales de la AID para trabajar en la posibilidad de una completa e indiscriminada sustitución de los libros de texto. Hacia ese fin, AID dispuso \$12.2 millones de dólares, esencialmente la misma cantidad de dinero solicitado para programas sociales de emergencia. Por agosto de 1990, el primer embarque de 284,000 libros de lectura de Lengua Española para segundo y tercer grado, habían llegado de Colombia. Eventualmente, más de 7 millones de libros de textos, representando 110 nuevos títulos, llegarían para ser usados en todas y cada una de las asignaturas, en todos los niveles y en toda Nicaragua. De acuerdo con Joseph Carney, Jefe de la División de Recursos Humanos de la agencia en su Oficina para América Latina y el Caribe, «En la historia de la Agencia yo pienso que fue la primera vez que en el espacio de diez meses nosotros reemplazamos totalmente los libros de texto de todas las escuelas de un país.»³⁰

Como parte de lo que se denominó una política de «liberalización académica» para ampliar la autonomía y la creatividad de los maestros y alumnos, el gobierno anunció que se revisaría la política existente de un solo libro de texto por asignatura, determinado por el Ministerio, así como también buscar cómo eliminar los detallados programas de estudio dictados por las autoridades de las oficinas centrales. El 18 de diciembre de 1991, el MED adoptó la regulación # 111 suspendiendo la política de un solo libro de texto a nivel nacional (aunque en el Capítulo 3 se discutirá con algún detalle la magnitud en la cual la implementación de esta regulación es aún problemática), y ha reducido enormemente la oficina de currículum en el Ministerio y su papel para proveer amplios lineamientos.

De acuerdo con las iniciativas políticas más importantes para modernizar y descentralizar el papel del estado en la toma de decisiones educativas, los lineamientos claman por (1) un mayor papel de los padres en la escogencia de la oferta educativa, el diseño del currículum y la administración de las escuelas y, (2) mayor apoyo a la educación privada. Estas maniobras están relacionadas con la nueva noción de liderazgo democrático en el cual el estado juega un disminuido papel en relaciones humanas, y la sociedad civil es promovida. Las nociones de democracia dependen de la libertad individual de la intervención del estado en la mayoría de las esferas de la vida, tales como la educación, donde los padres deberían tener la responsabilidad primera en la inculcación de valores y la

determinación de los programas educativos. El documento anuncia la intención del MED de apoyar «preferencialmente las iniciativas privadas» en educación. La expansión del papel en educación del sector privado es visto como contribuyente a la descentralización del sistema escolar, compartiendo los costos de la educación, extendiendo la educación a más estudiantes, promoviendo el pluralismo, abriendo más opciones para el pueblo y, en general, democratizando la educación.³¹ Conscientes de la oposición hacia esta iniciativa, el naciente liderazgo del MED anuncia su intención de favorecer aquellas iniciativas que ofrezcan educación gratuita para los pobres. Como será discutido en el Capítulo 3, estas iniciativas políticas dirigidas a una mayor descentralización y privatización de la educación, han constituido el más importante campo de batalla para aquéllos que sostienen puntos de vista opuestos acerca del papel del estado en la educación.

Otro punto importante de controversia es el punto de vista del nuevo liderazgo acerca de la separación de la Iglesia y el Estado. Los autores de los Lineamientos anotan que ha habido mucha especulación respecto a las intenciones del nuevo gobierno de sustituir la educación laica por una educación católica. Desde la Constitución de 1894 del gobierno de Zelaya, la educación en Nicaragua ha sido secular y la Constitución de 1987 reafirma la separación de la Iglesia y el Estado. Notando esas restricciones Constitucionales, el liderazgo del MED, sin embargo, afirma que el sistema educativo estará «abierto a los valores de inspiración cristiana». Mientras se abstienen de imponer clases de religión o de establecer una religión oficial, el nuevo liderazgo cree que sería un error confundir una educación «laica» con una educación «atea» o equiparar una educación científica a la negación de Dios. Como sería reiterado en varias declaraciones públicas del MED, el rechazar enseñar los valores de inspiración cristiana sería contrario a (1) el espíritu de la Constitución de 1987 de promover los valores nacionales, (2) «las aspiraciones y derechos de la mayoría de los padres nicaragüenses», y (3) una «Educación plena e integral». Citando las palabras del más famoso de los poetas de Nicaragua, Rubén Darío, en su «Oda a Roosevelt» el documento añade un radical viraje a su mensaje conservador. Anota que en su desafío al «imperio», el poeta concluye su oda con estabien conocida estrofa: «y pues contáis con todo, (os) falta una cosa: ¡Dios!»³²

Evidentemente, menos controversiales son las secciones que anuncian las intenciones del MED de mejorar las condiciones de trabajo y los salarios de los maestros, introducir incentivos para elevar el rendimiento académico, establecer vínculos más estrechos entre la escuela y el mundo del trabajo y promover la educación bilingüe y multicultural para la

población indígena de la región de la Costa Atlántica. Dar prioridad a la educación básica y preescolar, alfabetización, educación de adultos y educación técnica y vocacional, también parecería razonable. Después de todo, esas fueron prioridades del liderazgo político y educativo del FSLN durante los años ochentas. Además, el énfasis en elevar la conciencia crítica, enseñar el punto de vista científico y dar prioridad a una educación que favorezca a los sectores más marginados de la sociedad, parecen estar en concordancia con las metas del MED del período Sandinista.

Los puntos de conflicto se originan en los diferentes marcos de referencia interpretativos de los dos gobiernos. El nuevo liderazgo educativo ve la profesionalización de la enseñanza, los incentivos académicos, la educación de los trabajadores e incluso la mayor autonomía cultural para la región de la Costa Atlántica, dentro de un marco de referencia más amplio de las políticas económicas neoliberales que están siendo implementadas a través de toda América Latina y otras regiones en desarrollo, y las agendas educativas conservadoras establecidas en el Reino Unido y los Estados Unidos en los años 1980. En la Nicaragua post-sandinista, los escritos de connotados diseñadores de las reformas educativas conservadoras en los Estados Unidos, Diane Ravitch y Chester Finn, son distribuidos dentro del Ministerio y han servido como materia principal de discusión en grupos de trabajo sobre tópicos tan importantes como «educación y democracia».³³

La agenda educativa conservadora incluye un año escolar más largo, exámenes de salida rápida (gateway) que determinan si los estudiantes se graduarán en diferentes niveles del sistema educativo o la ruta académica que ellos podrán seguir; una revisión más rigurosa del cumplimiento del maestro con mérito a pago diferencial para los instructores más productivos, escuela alternativa con el objeto de convertir a las escuelas públicas en más competitivas, dando a los padres de familia y grupos cívicos y de interés, mayor voz mientras se socava el poder del maestro organizado; introducir el pago de los usuarios a todos los niveles de escolaridad y hacer que los estudiantes universitarios paguen el costo real de su educación. En esencia los proponentes de esas reformas quieren sujetar el sistema de escuela pública, visto como un monopolio público, a la lógica de las fuerzas del mercado.

Esta lógica está en el corazón de la economía neoliberal y las políticas educativas promovidas por el Banco Mundial y otras agencias importantes de asistencia técnica y/o donantes como AID. Sobre las pasadas cinco décadas, El Banco Mundial, la más grande agencia donante internacional, ha tenido un enorme impacto sobre los planes educativos de los países en vías de desarrollo. Sus prioridades y asunciones concernientes a la educa-

ción como una inversión en recursos humanos, ha determinado qué niveles y tipo de educación son financiados y para qué fines.³⁴ Los estudios del Banco Mundial son repetidamente citados por el Ministro de Educación Humberto Belli para justificar la prioridad a las inversiones en la educación primaria y como argumentos contra la educación superior.³⁵ De acuerdo con esos estudios, la educación primaria tiene el más alto «promedio de retorno social» de cualquier inversión en educación.³⁶ Dar prioridad a la educación básica es establecer las bases para una sociedad democrática y una fuerza laboral más eficiente, mientras se canalizan recursos para la mayoría. Por contraste, las inversiones públicas en la educación superior son vistas como costosas, ineficientes e injustas dado que ellas favorecen élites sociales.

También, siguiendo los lineamientos del Banco Mundial, el MED considera que las inversiones en educación técnica y vocacional son irrazonablemente costosas y frecuentemente una inversión en una educación inferior y obsoleta. Es interesante notar que la educación técnica y vocacional post-primaria ha sido reubicada en el recientemente creado Instituto Nacional Tecnológico (INATEC) que, en realidad, conforma un Ministerio paralelo, encabezado por Sofonías Cisneros Leiva. INATEC combina las funciones de entrenamiento en servicio, anteriormente bajo el Ministerio del Trabajo, con la preparación de los técnicos al nivel medio, antiguamente responsabilidad del Ministerio de Educación. Los programas educativos de INATEC están financiados separadamente de los del MED, a través de una combinación de un impuesto sobre la planilla de las industrias y fondos nacionales e internacionales.

Mientras que los funcionarios del MED citan los estudios del Banco Mundial y la estadística internacional para demostrar las pasadas y continuas ineficiencias del sistema educativo, principalmente el porcentaje del presupuesto nacional designado para la educación superior y la baja proporción de estudiantes por maestro en las aulas rurales, la oposición regularmente cita los reportes de la UNESCO que enfatizan la educación de toda la vida, como también a la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) que previene contra los peligros de la «primarización» o enfatizar la educación primaria en detrimento de la educación superior lo cual condenaría al país a la dependencia científica y tecnológica de los países más industrializados.

RESPUESTA DE LA OPOSICION

Los «Lineamientos» establecen el terreno para el debate. La crítica más vigorosa a los nuevos lineamientos se encuentra en el ensayo ganador de

premio de Juan Bautista Arrien en «Envío», la revista mensual de la Universidad Centroamericana. Arrien, ex-Director de la Oficina de Planificación y Desarrollo Educativo del MED a lo largo del período sandinista, y Secretario Permanente de la Comisión Nacional de la UNESCO en Nicaragua, es uno de los más prominentes educadores del país. Su respuesta, como los «Lineamientos», provee un testimonio coherente de una de las partes más importantes involucradas en el debate sobre la política educativa.

Desde la perspectiva del liderazgo saliente del MED, «el proyecto educativo del nuevo gobierno se mueve sobre dos grandes ejes: Por una parte se pretende borrar la ideología que por diez años conformó el proyecto sandinista. Por otra parte, se pretende sustentar el nuevo proyecto económico neo-liberal, adecuando los componentes y elementos de la educación a su consolidación y desarrollo».³⁷

Respondiendo a los intentos del naciente gobierno de minimizar y desacreditar la educación bajo el gobierno sandinista, Arrien enfatiza las distorsiones en los «Lineamientos», que consisten en la afirmación de que solamente 6,127 estudiantes alcanzaron el último año de secundaria cuando, en realidad, las estadísticas no incluyen a más de 6,000 estudiantes de las escuelas nocturnas; se señala que el porcentaje de analfabetismo fue de más del 20 por ciento, sin referirse al 50 por ciento de analfabetismo en 1979; dicen que el número de los maestros empíricos se consideraba por 70 u 80 por ciento del total de maestros mientras ignoran la incorporación de miles de nuevos maestros que contribuyeron a la expansión masiva del sistema educativo a nivel pre-universitario.³⁸ Arrien sugiere que, durante el período sandinista la educación gratuita fue virtualmente extendida a todos los niveles de los sectores populares de la sociedad; la participación en los programas de educación especial y pre-escolar fue incrementada sustancialmente; la educación básica, de primero a cuarto grado, fue ofrecida en el 81 por ciento de las escuelas rurales contra el 10 por ciento durante el período somocista; los programas de educación bilingüe y multicultural fueron iniciados en la Costa Atlántica y un número de escuelas especiales y programas para obreros y campesinos fueron establecidos para proveer la oportunidad de estudios avanzados a los niveles de secundaria y universidad.³⁹

Arrien, más adelante, objeta las aseveraciones escasamente veladas del nuevo gobierno de que los sandinistas no contribuyeron a una «educación plena e integral», que no educaron para la democracia y la paz o dieron importancia a la familia como la piedra angular de la sociedad. La suposición, en lugar de ello, es que «el FSLN, como organización de principios marxistas, ha destruido la familia nicaragüense en favor de un

estado totalitario». ⁴⁰

En las críticas a las propuestas específicas de los «Lineamientos», que llaman a la transformación curricular, libertad académica y el uso de criterios no partidarios para contratar y promover maestros, Arrien irónicamente observa que los libros de texto fueron introducidos y fueron hechas modificaciones en ciertos materiales sin «la visión de globalidad e integralidad propias de un sistema educativo». En realidad, la primera consideración parece haber sido la necesidad de exorcizar el sistema del «contenido y sabor» sandinistas. La destrucción de miles de textos sandinistas por el nuevo liderazgo, le condujo a la pregunta de que si existirá la libertad académica en la nueva administración. Similarmente, la destitución, democión y transferencia de miles de trabajadores de la educación, muchos de los cuales fueron militantes de la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN), pone en duda la proclamación de que el MED será no partidista en el empleo y prácticas de promoción. Mientras los Lineamientos claman por democratización en la toma de decisiones por parte de padres, estudiantes, diferentes organizaciones cívicas y sindicatos, los cambios más significativos introducidos para el año escolar 1991 fueron hechos «sin la participación del magisterio, de los alumnos y desde luego, de los padres de familia». ⁴¹ Una amplia consulta nacional fue conducida hasta septiembre y octubre de 1991.

Con respecto a las «áreas claves» de la nueva educación —educación básica, alfabetización, educación de adultos, educación técnica y vocacional— surgió un número de críticas y preguntas. Los programas de alfabetización y educación de adultos, prioridades para el gobierno sandinista, son caracterizados como entrando «en una etapa de clara inanición ... [esperando] la mortaja que la sepulturará en el olvido». Algo similar puede estar ocurriendo con relación a la falta de apoyo a la educación bilingüe e intercultural. Con respecto a la educación básica, no se han establecido metas y objetivos concretos al alcance de los más pobres y olvidados sectores de la población. ¿Habrà trabajo para todos los que están recibiendo entrenamiento técnico? A la luz del proyecto económico iniciado por el nuevo gobierno, la perspectiva de los graduados por encontrar trabajo es descrita como problemática. ⁴²

Estas son preguntas centrales: «¿Cómo se definió el desarrollo del país? ¿Se definió de acuerdo con los intereses del capital o del desarrollo humano? ¿Quién se beneficiará de las reformas propuestas?» Arrien deja pocas dudas acerca de que el desarrollo bajo el nuevo liderazgo será definido de acuerdo con los intereses de los propietarios del capital, aunque la retórica del gobierno oscurece la división de clases sociales en la sociedad. Como él señala, «para el nuevo gobierno ya no hay clases

sociales sino 'ciudadanos', teóricamente iguales ante la ley». Por contraste, el gobierno sandinista abogó mucho por la Teología Católica de la Liberación de «la opción preferencial por los pobres». ⁴³ Es interesante notar que Arrien, un ex-jesuita, no está cuestionando la enseñanza de «valores de inspiración cristiana» sino ofreciendo en su lugar, una visión opuesta de lo que constituye el mensaje fundamental de la fe y de la noción del Reino de Dios en la tierra. ⁴⁴

Desde su perspectiva, el proyecto económico neoliberal que está siendo seguido por el gobierno de Violeta Chamorro ha conducido al empobrecimiento de las masas. Al mismo tiempo, este proyecto y las políticas educativas basadas en la privatización y las fuerzas del mercado, que él llama «educación de clases», ha creado una situación que favorece a aquéllos con recursos económicos para recibir educación de calidad. ⁴⁵

De acuerdo con Arrien, aunque el FSLN al perder las elecciones perdió el aparato de educación del estado, su legado permanece. Los sandinistas pueden haber perdido el gobierno, pero el proyecto revolucionario continúa: «Queda un pueblo organizado, en actitud de movilización y con gran experiencia de convocatoria, con la que fácilmente recupera su 'estado de educación'». ⁴⁶

El párrafo final del ensayo recuerda al lector que «La educación es tarea y responsabilidad de todos, del Estado y de la sociedad civil.» ⁴⁷ Es interesante notar que Arrien, al igual que otros responsables de tomar decisiones educativas de alto nivel, ha recuperado la conciencia de un incrementado aprecio por lo que significa la sociedad civil, así como contra el poder de un Estado intervencionista. Con la pérdida del poder del estado, ellos crearon centros educativos financiados privadamente, como el Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP) que incluye entre sus miembros a los ex-Ministros y Vice-Ministros de educación Fernando Cardenal, Francisco Lacayo y Katherine Grigsby, como también al ex-Director de educación de adultos Roberto Sáenz y Juan Bautista Arrien. Removidos de su autoridad para tomar decisiones y con más tiempo para la reflexión, ellos están no sólo más conscientes acerca de los errores que cometieron, sino que también más claros de su percepción de lo que ahora debe ser hecho para vincular más integralmente la educación con el desarrollo nacional.

¿CONFLICTO O RECONCILIACION?

Los párrafos concluyentes de los dos documentos importantes revisados, reconocen la necesidad de construir sobre los logros pasados

y utilizar las experiencias ganadas para modelar un sistema educativo que responda a los desafíos que confronta hoy la sociedad nicaragüense. Las profundas transformaciones requeridas en la sociedad y la escuela, como anota la sección final de los «Lineamientos», sólo pueden ser llevadas a cabo «dentro de un marco de reconciliación» que promueva la cooperación de todos los nicaragüenses y evite la acción vindicativa.⁴⁸ Pero, como se documenta en los siguientes capítulos, ese marco de reconciliación tarda para ser alcanzado.

En lugar de ello los conflictos han surgido sobre qué valores serán enseñados en la escuela y cómo, el papel del Estado en el gobierno y el financiamiento de la educación formal con la particular subdivisión de descentralización, privatización y autonomía para las regiones indígenas del país, el papel de los padres de familia y de las organizaciones comunales opuestas a las de las organizaciones de maestros en la determinación de las políticas educativas y la práctica; qué niveles de educación debieran ser enfatizados y en qué proporción la educación debiera ser libre en sus distintos niveles; la naturaleza de la autonomía universitaria y el papel de las universidades en la sociedad y la conceptualización y práctica de la educación básica de adultos.

El Capítulo 3 examinará cómo esos conflictos agobian al nivel pre-universitario. El Capítulo 4 enfatizará en el nivel universitario, y el Capítulo 5 en los programas de alfabetización y educación de adultos. El Capítulo 6 resume los puntos más importantes del libro y examina el espacio en el cual la reconciliación es posible.

NOTAS

1. MED, Lineamientos del Ministerio de Educación en el Nuevo Gobierno de Salvación Nacional. (Managua: Ministerio de Educación, julio de 1990), p. 14
2. Juan Bautista Arrien, «Objetivo: Desmantelar la Educación Sandinista». Envío 10, No. 118 (agosto de 1991):31.
3. Para mayor discusión ver Martin Carnoy, «Education and the State: From Adam Smith to Perestroika», en Robert F. Arnove, Philip G. Altbach y Gail P. Kelly (editores) Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives. (New York: SUNNY Press, 1992), pp. 143-159.
4. Los «recontras» son ex-contrarrevolucionarios, los «recompas» son ex-miembros del Ejército Popular Sandinista y los «revueltos» es una combinación o mezcla de los dos «ex» que han decidido juntarse por los

intereses ahora compartidos de ganar la sobrevivencia.

5. Oscar René Vargas, «En Búsqueda de un somocismo sin Somoza», Barricada, 14 de agosto de 1992, p. 11.
6. Menores en Circunstancias Especialmente Dificiles: Análisis de la situación. (Managua: UNICEF, mayo de 1991), p. 12.
7. Nicaragua: Desafíos y Opciones (Managua: UNICEF, 1991), p. 30; y Oscar René Vargas, (Managua: UNICEF, 1992), p. 156.
8. Vargas, Desafíos y Opciones, pp. 160-163.
9. CENIDH, Derechos Humanos en Nicaragua. Informe Anual, abril 1992-1993 (Managua: Centro Nicaragüense de Derechos Humanos, 1993) p. 40.
10. «Violence against minors on the rise,» Barricada Internacional, 12, no. 355/356 (November/December 1992), p. 9 y «Sexual abuse of minors on the increase,» Barricada Internacional, 13, no. 360 (Abril de 1993), p. 9.
11. Ver entrevista con Angel Saldomando, un investigador del Centro Regional de Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES): USAID's Strategy in Nicaragua,» Envío 12, no. 142 (Mayo 1993):23-31. Para un diferente punto de vista ver «Calls to Modify Economic Plan,» Barricada Internacional, 13, no. 361 (Mayo 1993), pp. 9-10, y «The Far Right: 10 months on the offensive,» Envío, no. 142 (Mayo 1993), p. 10.
12. Una excepción importante fue la Ministro de Salud. Ver Richard Garfield y Glen Williams Health Care in Nicaragua: Primary Care under Changing Regimes (Oxford: Oxford University Press, 1992), p. 219.
13. Virgilio Godoy fue Ministro del Trabajo en el gobierno del FSLN y en las elecciones de Noviembre de 1984 fue el candidato del PLI para presidente de la República. Alfredo César fue Secretario General de la JGRN antes de unirse a las fuerzas contrarrevolucionarias en 1981.
14. Oscar René Vargas, A dónde Va Nicaragua? (Managua: Ediciones Nicarao, 1991), pp. 288-89.
15. Entrevista con Humberto Belli Pereira, Managua, 16 de marzo de 1993.
16. Entrevista con Sofonías Cisneros Leiva, Managua 19 de febrero de 1992.
17. Pablo Antonio Cuadra, Ensayo, en «Primer Congreso Nacional de Educación con Todos y Para Todos» Barricada, 12 de diciembre de 1991, p. 5.
18. Ibid.
19. Además, el Ministro Belli indicó que Harvy Agurto, Pablo Antonio Cuadra, Xavier Zavala, Carlos Mántica, Guillermo Rotschuh Tablada y Francisco Arellano han contribuido o fueron consultados sobre los «Nuevos Linea-

mientos Educativos». Agurto fue Director General de Educación en el gobierno de Violeta Chamorro (1990-1992) y ahora sirve como asesor personal del Ministro en materia de valores, al mismo tiempo encabeza la recién fundada Asociación Nicaragüense de Educadores Cristianos. Rotschuh Tablada es un ex-asesor del ex-Ministro de Educación sandinista Carlos Tünnermann Bernheim (1980-84) y es ahora un asesor de Belli. Arellano sirvió como asesor del Ministro (1990-92) y ahora es el Secretario General de la recientemente creada Universidad Católica (UNICA).

20. Arrien, «Objetivo: Desmantelar la Educación Sandinista», p. 20.
21. MED, «Lineamientos», p. 1.
22. Ibid, p. 2.
23. Ibid, p. 3.
24. Ibid.
25. Ibid.
26. Ibid, pp. 3-4.
27. Ibid, p. 7.
28. Ibid, p. 9.
29. Ibid, p. 10.
30. Nancy Long, «Textbooks for Nicaragua,» Front Lines (U.S. Agency for International Development), abril de 1991, p. 5.
31. MED, «Lineamientos Generales», p. 13.
32. Ibid, pp. 13-14.
33. Diane Ravitch, «Qué es la Democracia y cómo debe enseñarse en las Escuelas», escrito preparado para el Ministerio de Educación Nacional y «Teacher Solidarity» en Polonia en noviembre de 1989 y distribuido en América Latina por la Federación Americana de Maestros como parte de su proyecto sobre Educación para la Democracia; Además Chester E. Finn, Jr., «Teaching Democracy: Why and How It Must Be Taught in a Democratic Society», nota preparada para la Conferencia de Educación Cívica Nicaragüense, Managua, junio de 1991, y distribuido por el Ministerio de Educación de Nicaragua; también ver Midge Quandt «U.S. Aid to Nicaragua: Funding the Right,» Magazine, noviembre de 1991, p. 50.
34. Ver, por ejemplo, Edward H. Berman; «Donor Agencies and Third World Educational Development, 1945-1985», en Arnove et al., Emergent Issues, pp. 57-74.
35. Ver, por ejemplo, Belli «Primer Congreso Nacional de Educación con

- Todos y Para Todos», Barricada, diciembre 27 de 1991, p. 4 y en el mismo resumen del procedimiento del Congreso, la exposición del consultor del Banco Mundial Haydee M. de Osorio. También ver Belli, «La Educación Básica y Nuevos Valores para Todos», Maestro 1, No. 7 (septiembre de 1992), p. 12.
36. Para mayor discusión del análisis del promedio de retorno, ver Irvin Sobel, «The Human Capital Revolution in Economic Development,» en Philip G. Altbach, Robert F. Arnove y Gail P. Kelly (editores) Comparative Education (New York: MacMillan, 1982), pp. 54-77 y Mark Blaug, «The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey,» Journal of Economic Literature, American Economic Association (septiembre de 1976): 827-855. Ver además Larry L. Leslie y Paul T. Brinkman, The Economic Value of Higher Education, London: Collier Macmillan, 1988), pp. 71-72.
 37. Arrien, «Objetivo: Desmantelar la Educación Sandinista», p. 28.
 38. Ibid, p. 22.
 39. Ibid, pp. 18-19.
 40. Ibid, p. 23.
 41. Ibid, p. 25.
 42. Ibid, p. 27.
 43. Ibid, p. 31.
 44. Ibid, p. 28.
 45. Ibid, p. 30.
 46. Ibid, p. 32. El «estado de la educación» se refiere a la masiva expansión del sistema educativo durante los primeros años del FSLN, al punto que la sociedad entera se había convertido en una gran escuela. Ver, por ejemplo, Arnove Education and Revolution, en particular el Capítulo 4.
 47. Arrien, «Objetivo: Desmantelar la Educación Sandinista», p. 32.
 48. MED, «Lineamientos Generales», p. 15.



CAPITULO 3

EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA

La educación preuniversitaria, y en particular la educación primaria, es la primera prioridad educativa del gobierno Chamorro. El MED considera la educación básica elemento importante en la formación de individuos con valores apropiados y conocimientos y habilidades requeridas para construir una sociedad más estable y democrática y una economía más competitiva. Las mayores iniciativas de la administración Chamorro en educación han sido diseñadas para transformar el contenido y métodos de instrucción, reducir el rol del gobierno nacional en el financiamiento y administración de las escuelas, e incrementar la participación de los padres, y el sector privado en general, en la formulación e implementación de políticas educativas.

Este capítulo describe los conflictos causados por los esfuerzos de introducir nuevos currículos, descentralizar y privatizar la educación y disminuir el poder del sindicato de maestros sandinistas y la organización sandinista de estudiantes de secundaria.

CURRÍCULUM Y LIBROS DE TEXTO

Como se anotó en el capítulo anterior, virtualmente todos los libros de texto existentes fueron reemplazados entre el segundo semestre escolar de 1990 y el primero de 1991. La Agencia Internacional para el Desarrollo de los EEUU (AID) jugó un papel decisivo en el financiamiento y distribución de los nuevos textos: Aproximadamente 4,400 escuelas de educación primaria y secundaria de todo el país recibieron 7.6 millones de libros nuevos.¹

De acuerdo con René Greenwald, jefe de equipo del Centro de Ayuda Técnica regional de la AID en México, «Es difícil sobrestimar el impacto del proyecto... se estima que en los Estados Unidos, más del 76 por ciento del aprendizaje ocurre a través de los libros de texto, y todavía más en los países en desarrollo. De hecho, algunos estudios muestran que el factor individual más importante para invertir en educación es el libro de texto. Pupitres, pizarrones, y aún los edificios escolares, son secundarios».²

Durante el período de Somoza, la AID también jugó un papel central en el desarrollo y adopción de libros de texto para Nicaragua. En ese

entonces, los textos fueron producidos por la Oficina Regional para Asuntos de Centroamérica y Panamá (ROCAP). Equipos de educadores de los Estados Unidos y países de la región participaron en la elaboración de textos. Otras fuentes importantes en la producción de textos, fueron las filiales mexicanas de grandes casas de publicación estadounidenses, las cuales tradujeron al español textos de uso regular en las escuelas de los Estados Unidos. A pesar de su excelencia técnica, estos libros pueden ser criticados por considerarse vehículos de imposición foránea de contenido e imágenes inapropiadas para los niños nicaragüenses. Además, debido a la corrupción y a la incompetencia, muchos de los libros nunca llegaron a las escuelas rurales,³ y los que lograron llegar, generalmente contenían material en un nivel de sofisticación más allá de la preparación de muchos maestros.⁴

Bajo el régimen sandinista, estos libros de texto fueron eliminados de los salones de clase. En algunas escuelas los directores dejaron copias para ser usadas como libros de consulta en áreas como Ciencia y Educación Sexual. Por razones de nacionalismo y por causa del rechazo a las interferencias norteamericanas en el pasado y en el presente en los asuntos internos del país, los maestros nicaragüenses y los formuladores de currículos no estaban dispuestos a admitir el valor de los libros ROCAP, ni que fueran usados en las escuelas.⁵

Los libros de texto elaborados durante el período revolucionario reflejaron los valores del liderazgo sandinista. Dichos libros estaban completamente impregnados con símbolos y consignas sandinistas, ideología e imágenes de militares y llamados a defender la revolución. El libro de lectura de primer grado de educación primaria («Carlitos»), por ejemplo, introducía las letras «b», «g» y «j» ilustrando respectivamente una bota militar («bota»), una gorra de las milicias («gorra») y el ejército nacional («ejército»). Un dibujo de un niño cepillándose los dientes, acompañado de accesorios de higiene personal, estaba a la par de una fotografía de niños con la leyenda: «Los niños son los mimados de la Revolución»:

«Los niños ayudan a la defensa del país cuidando nuestras escuelas y materiales, participando en la conservación del agua y la energía eléctrica y llevando a cabo el trabajo asignado... La revolución se preocupa dándonos educación, salud y recreación, y sobre todo garantizándonos la paz».

A través de los textos de Lenguaje y Ciencias Sociales había constantes referencias a Augusto César Sandino, al fundador del FSLN, Carlos Fonseca Amador, y otros héroes y mártires del FSLN. La bandera y el himno sandinista alternaban con la bandera azul y blanco del país y el himno nacional. Los cursos de Filosofía y Economía Política consistían,

principalmente, en la enseñanza de rudimentos de materialismo histórico y científico.

Aunque los textos de Lenguaje y Ciencias Sociales fueron los más politizados, los textos de Matemáticas y Ciencias Naturales también estaban impregnados con contenido partidario. El libro de Matemáticas de tercer grado, por ejemplo, contenía los siguientes problemas:

«La ANS [Asociación de Niños Sandinistas] distinguió a los niños de una escuela con 300 pañoletas mascotas y 97 Carlitos [nombrados así para honrar al fundador del FSLN, Carlos Fonseca]. ¿Cuántas pañoletas se otorgaron en esa escuela?» (p. 9).

«Para celebrar el Triunfo de la Revolución Popular Sandinista, los niños de una escuela hicieron 654 banderines azul y blanco [la bandera nacional] y 532 banderines rojo y negro [la bandera del FSLN]. ¿Cuántos banderines hicieron en total los alumnos de esa clase?» (p. 93).

De la misma manera, el libro de texto de Ciencias Naturales de tercer grado contenía pasajes como éste:

«¿Cómo te imaginas las montañas donde combaten nuestros hermanos defensores de la Soberanía Nacional? Algunas montañas del norte de nuestro país son lugares donde luchó el General Augusto César Sandino por la soberanía de Nicaragua». (p. 13).

Usando tres categorías de análisis —reproducción ideológica, reproducción teórica y aplicación de conocimiento— Aníbal Ramírez hizo un análisis de contenido de un ejemplo al azar de pasajes de los libros de texto de tercero y sexto grado de primaria, y encontró que 27 por ciento de los pasajes de los textos de Matemáticas de tercero y sexto grado, usados durante el período sandinista, eran predominantemente de naturaleza ideológica. Estos porcentajes parecen ser pequeños cuando se comparan con Español de tercer grado (53 por ciento), Ciencias Sociales (87 por ciento) e Historia de sexto grado (53 por ciento).⁶

El reemplazo inmediato de estos libros de texto fue visto por la administración Chamorro como un paso necesario en los esfuerzos por despolitizar la educación.⁷ El nuevo gobierno vio los textos sandinistas como inapropiados en la nueva situación del país —un contexto que demandaba reconciliación nacional y reincorporación a la economía global sobre bases más competitivas.

La adopción de libros importados a gran escala, lo mismo que la producción de nuevos textos, estuvo además justificada en la base de que sólo los maestros poseían textos en muchas materias, particularmente en el nivel de secundaria: la mayoría de los estudiantes dependían de las notas tomadas en clase, como principal fuente de información.

En su desesperación por eliminar el contenido y los mensajes sectarios

del currículum, las nuevas autoridades educativas sacaron de circulación y acopiaron todos los textos sandinistas existentes. En algunos casos hubo una quema simbólica de libros. El incidente más conocido tuvo que ver con un bibliotecario municipal de León, quien quemó unas cincuenta novelas y antologías poéticas de autores sandinistas.⁸ La mayoría de los cuatro millones de libros destruidos fueron convertidos en pulpa de papel. Entre ellos había textos de Ciencias Naturales (de tercero a quinto grado), publicados como parte del Proyecto de Elaboración y Reproducción de Material Educativo (PERME), auspiciado por el gobierno de la República de Alemania Federal, a pesar de que el acuerdo de asistencia técnica entre ambos países, prohibía la introducción de materia explícitamente política. Estos textos promovían el trabajo independiente y de grupo, y hacían frecuentes sugerencias de actividades y experimentos que capacitarían a los estudiantes a desarrollar una apreciación práctica de la ciencia —muy de acuerdo con recientes recomendaciones del MED para el currículum de la ciencia, para que sea más aplicado y participativo.⁹

También fueron destruidos libros de texto de Ciencias Naturales de sexto grado, enviados por el gobierno de Suecia, los cuales eran muy ilustrativos, en su descripción, del desarrollo del bebé en el útero y en cuanto al nacimiento del niño.

El reemplazo masivo de los textos ha sido ampliamente criticado por muchas razones. Una es que la introducción y sustitución precipitada, sin un plan curricular, fue motivada por razones políticas más que académicas; que la intención fue eliminar todo contenido sandinista de los libros escolares. Una vez más, los libros importados contenían material y lenguaje inapropiado, no adaptado a la realidad nicaragüense. Además, la adquisición de textos, financiados por la AID, fue vista como otra forma de interferencia de los Estados Unidos en los asuntos internos del país. Aunque la crítica a los textos importados fue feroz, los más controversiales fueron los textos elaborados en el país por autores nicaragüenses para una nueva materia, Educación Moral y Cívica (enseñada desde el segundo grado de educación primaria hasta el último año de secundaria) y los nuevos textos de la Historia de Nicaragua, elaborados para el cuarto grado.

Los textos de Cívica y Moral han sido criticados por el hecho de que son de naturaleza excesivamente doctrinaria, promoviendo valores católicos conservadores respecto a la familia, el rol de la mujer y la sexualidad humana. Al promover la doctrina católica, los textos violan las restricciones de la Constitución Nacional sobre la separación del estado y la iglesia. Generalmente, estos textos también presentan un punto de vista sobre Nicaragua poco realista, encubriendo las serias divisiones y la desigualdad en la sociedad.

Las críticas sobre el libro de Historia de Nicaragua se han centrado en la relación extremadamente negativa del período revolucionario (1979-1990) y la caracterización remarcadamente positiva de la intervención de los Estados Unidos en el país y el período de la dictadura de la familia Somoza (1937-1979). Con menos publicidad se han hecho críticas sobre la conveniencia de usar libros escritos por altos funcionarios del MED y que han sido adoptados como textos obligatorios. (La controversia desatada por el pago por uso de libros de texto y el requerimiento oficial de un solo libro de texto, serán discutidos en la siguiente sección sobre el papel del estado en la educación).

De acuerdo con la publicación «Front Lines» de la AID, aunque los libros fueron sacados de circulación y destruidos, algunos equipos (algunos de cuyos miembros eran pro-sandinistas) estuvieron revisando unos 1,500 títulos acopiados por Aguirre International de publicadores en los Estados Unidos, Colombia, Perú, Costa Rica, Honduras, Guatemala, Panamá y México.¹⁰ De acuerdo con la escritora Nancy Long, del equipo de AID, «además de revisar y seleccionar los títulos que mejor convendrían a las necesidades de Nicaragua, el grupo de expertos también adaptó los textos y las ilustraciones para Nicaragua».¹¹

Aunque fueron hechas algunas adaptaciones de los textos respecto a contenidos e ilustraciones nicaragüenses, quedan sin aclarar dudas sobre la conveniencia de dichos textos. Las primeras adaptaciones llegadas al país fueron los textos de lengua Española usados en Colombia y publicados por «Libros Libres» de Bogotá. El título de dichos libros, «Azul y Blanco», recuerda los colores de la bandera de Nicaragua. Entre agosto de 1990 y marzo de 1991, el MED recibió y distribuyó los libros de lenguaje de primero a tercer grado, los cuales incluían textos traducidos a la lengua miskita para la población indígena de la Costa Atlántica.

TEXTOS DE LENGUAJE

Los libros de lectura que componen la serie «Azul y Blanco» han sido criticados por su tendencia medio-clasista, sexista y racista. La primera página del libro de lectura de primer grado contiene un dibujo de un niño, despertando en un dormitorio atractivo con piso de azulejos, y utilaje de baseball esparcidos al pie de la cama. Como revelan las siguientes ilustraciones, la casa en la que vive el niño está amueblada, con un aparato de televisión, teléfono, máquina de coser, máquina lava-platos y un baño de azulejos y agua caliente, comodidades más allá del alcance de la mayoría de los nicaragüenses. La familia de cuatro miembros (madre, padre, hija

e hijo), representada en la lectura, tienen una sirvienta y un automóvil. Los niños tienen abundancia de juguetes. Una imagen impresionante de opulencia y del estereotipo sexual, se encuentra en la página 48 del libro de lectura, donde se ilustra a Memo (el hijo, un estudiante de escuela primaria) en la calle con un triciclo motorizado, y su madre Ema, de pie en una esquina, con un delantal sujeto sobre su vestido, mostrando cierta preocupación porque la moto de Memo no tiene bocina. Otra imagen llamativa es la de un grupo de niños nicaragüenses, quienes, deseando conocer la nieve, viajan a Francia. La ilustración muestra a los niños llegando con valijas y siendo agasajados con refrescos por «bellas mujeres francesas», según el texto.

Constantemente las mujeres aparecen jugando roles tradicionales. Un ejemplo de esto se encuentra en la página 82 del libro de lectura de primer grado, donde se observa al padre trabajando afuera, debajo del carro de la familia, mientras la madre está dentro cosiendo.

Mientras la tendencia general es describir imágenes poco reales de prosperidad urbana, las ilustraciones de la vida rural tienden a ser más naturalistas. En realidad, los cuadros de la vida rural son muy hermosos y pueden considerarse una colección de dibujos atractivos.

El mensaje que subyace en todo el texto es que las poblaciones rurales son esenciales para el bienestar de la sociedad, y aunque la vida urbana puede ofrecer muchas comodidades, también puede traer dificultades. Este mensaje está reforzado por el relato que aparece en el libro de lectura de segundo grado sobre «el ratoncito del campo y el ratoncito de la ciudad», quienes intercambian lugares temporalmente sólo para descubrir que ellos prefieren sus lugares originales para vivir. El principio absoluto parece ser éste: uno debe hacer lo mejor desde su posición en la vida.

Desde el texto de lectura de primer grado, hay referencias a las poblaciones indígenas de la región de la costa oriental comúnmente conocida como la Costa Atlántica. Los fonemas «ka», «ke», «ki», «ko», «ku» están introducidos por estas oraciones: «Los Miskitos son mis hermanos. Pasean por el río Kama. A veces van a Kukalaya. Ellos viven en la costa». Estas oraciones, positivas o neutrales, están en contradicho con imágenes, lenguaje y relatos que revelan ignorancia y prejuicio. Dibujos de aborígenes de la región vestidos en faldas de hierbas serían ilustraciones más apropiadas de los habitantes de las Islas del Pacífico Sur. En un cuento que aparece en el texto de lectura de segundo grado, acerca de un robot que cuida a dos niños, hermano y hermana, al robot, que ha sido programado para contar cuentos, le comienza a fallar su «habilidad» de hablar en español, y los niños exclaman «Habla como un indio!» Entonces ellos comenzaron a jugar a los «indios», poniéndose plumas y montando

escobas a manera de caballos. El cuento sigue: «Al día siguiente le repararon el aparato del lenguaje y volvió a hablar bien».

Descripciones estereotipadas de la vida en la Costa Atlántica se ven complicadas por otros problemas que han despertado la indignación de muchos «costeños». Materiales, cultural y lingüísticamente apropiados, elaborados por educadores indígenas para los habitantes miskitos y sumos de la región norte de la Costa Atlántica, no fueron tomados en cuenta por el nuevo régimen debido a uno que otro contenido pro FSLN y revolucionario. En su lugar, la serie de lectura «Azul y Blanco» fue traducida del español al miskito por miskitos hondureños. Además de la crítica hecha al MED de no haber empleado a los nacionales nicaragüenses, los críticos señalan que la lengua miskita hondureña es diferente de la nicaragüense. Estas diferencias se notan en sólo la primera palabra del título de la serie. La palabra usada para «azul» por los traductores hondureños fue «Siakni», mientras en la lengua miskita de Nicaragua, la palabra es «Sagni»; y aún más, el color «azul» no es muy usado en el idioma miskito.

Si las imágenes en los textos «Azul y Blanco» parecen inapropiadas para los habitantes de habla española de la Costa del Pacífico del país, los críticos creen que para los habitantes de la Costa Atlántica son todavía menos convenientes. Las ilustraciones de prosperidad en los textos chocan con la realidad de la Costa Atlántica, la cual es la región menos desarrollada del país. También hay ciertos asuntos pedagógicos y lingüísticos. Hans Petter Buvollen, un antropólogo noruego que trabajó con el Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural (PEBI) en Puerto Cabezas, plantea, entre otras, esta duda: Si el programa de educación bilingüe está supuesto a enseñar a leer, primero en la lengua materna de los estudiantes y gradualmente introducir el español como segunda lengua, ¿qué sentido tiene usar la versión en miskito de «Azul y Blanco» y después volverlo a enseñar como español?

Otros problemas serios incluyen la enseñanza de letras y sílabas de acuerdo con la frecuencia de su uso en un idioma. Obviamente, la traducción del libro de lectura de español a miskito no toma en cuenta, con pocas excepciones, las diferencias en las estructuras y usos de ambos idiomas.¹²

El grado de descontento con estos textos fue tan grande que el Delegado Regional del Ministro de Educación para la Región Norte de la Costa Atlántica, los retuvo y almacenó en una bodega regional de Puerto Cabezas. Su negativa a distribuir los textos dio lugar a su despido por el MED en diciembre de 1991, lo que coincidió con una racionalización extensiva de las posiciones del ministerio.

Anteriormente, en septiembre, desacuerdos sobre los textos y otras políticas del MED, terminaron en la destitución del director del Programa

de Educación Bilingüe Intercultural.

La población criolla anglo-parlante de la Región Sur de la Costa Atlántica recibió autorización para elaborar sus propios textos de lectura. El primer conjunto de libros de lectura, en blanco y negro y papel barato, pareció ser lingüística y culturalmente apropiado para los estudiantes de la región. Es interesante que una de las quejas de algunos padres de familia fue que los libros no estaban publicados en color ni portadas atractivas.

Ellos consideran que la falta de voluntad del gobierno en invertir dinero para proporcionarles libros igualmente caros, es un indicador de que ellos son ciudadanos de segunda clase.

Las contradicciones principales entre los educadores de habla inglesa involucrados en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) y los funcionarios del MED, responsables de supervisar currículum y valores, radican en la incorporación de leyendas locales al libro de lectura e imágenes del movimiento de poder de los negros. Cívica y Moral son las áreas en donde los funcionarios del ministerio han rehusado hacer adaptaciones locales para los textos. Este punto será discutido posteriormente.

Aunque han habido numerosas y duras críticas a los libros de texto por parte de los simpatizantes del anterior gobierno sandinista, también ha habido una reacción generalmente entusiasta a los libros de lectura por parte de los niños que asisten a las escuelas y los padres de familia. Incluso algunos simpatizantes sandinistas admiten, a regañadientes, que los textos son más accesibles y que los libros de lectura están ilustrados atractivamente, y tienen menos contenido político partidista. A pesar de la prisa con que la serie «Azul y Blanco» fue adoptada, el equipo nicaragüense estuvo en la posibilidad de incorporar un número de temas y representaciones nicaragüenses. Hay poemas del más grande poeta nicaragüense, Rubén Darío, referencias a los símbolos de la patria, a la flora y la fauna. La serie introduce importantes temas sociales como drogadicción, la importancia de la paz y la reconciliación nacional, y el respeto por el medio ambiente. Los textos de lectura refuerzan la noción de que los individuos deberían hacer lo mejor de sí mismos y preocuparse por el bienestar de los demás. Temas e ilustraciones nacionales se entremezclan con cuentos clásicos infantiles de otras sociedades: varias Fábulas de Esopo, El Patito Feo, El Gato con Botas, La Lámpara de Aladino, Caperucita Roja, El Lobo y los Tres Cerditos, La Bella Durmiente y Pinocho.

A pesar del atractivo universal de estos cuentos infantiles, se observan, sin embargo, algunos problemas con ellos. Un cuento portorriqueño en la primera edición del libro de lectura de segundo grado, «El nacimiento de la Isla Borikén», contiene tantas expresiones idiomáticas de aquel país que

uno de los educadores nicaragüenses más notables, Carlos Tünnerman Bernheim, asevera que él mismo tuvo dificultades para entender el cuento.¹³

Por otro lado, hay críticos que creen que es posible enseñar a leer en los primeros grados sin recurrir a libros ajenos a la literatura nacional. La serie de lenguaje «Rayito», elaborada para los grados primero a cuarto de primaria por dos respetadas educadoras nicaragüenses, especializadas en lenguaje, Azucena Armijo de Quintanilla y Aura Lina Salazar Oviedo, está basada en el uso del lenguaje nicaragüense, el folklor, y está bellamente ilustrada con imágenes que reflejan la realidad nacional. La calidad de la serie es tan sobresaliente que Santillana, la casa de publicaciones más grande del mundo, tomó la medida sin precedentes de catalogar los nombres de las autoras.¹⁴ Con la eliminación de la política del libro de texto nacional único, por parte del MED, un número de escuelas privadas están usando ahora la serie «Rayito». Sin embargo, por razones económicas, el MED siguió usando la serie «Azul y Blanco» en las escuelas públicas durante el año escolar de 1993.

Aunque han aparecido textos alternativos en las áreas de Español y Matemáticas, todavía es difícil el hecho de que aparezcan, en el futuro cercano, textos para Moral y Cívica, los que en gran parte constituyen trabajo del autor nicaragüense César Escobar Morales. Controversiales como la serie «Azul y Blanco», los textos de Moral y Cívica también han generado las mayores polémicas. El curso es una respuesta del nuevo liderazgo del MED a lo que ellos percibieron como la vacuna moral creada por una década de mando sandinista. Los diseñadores del curso creen que el fracaso de los sandinistas en enseñar valores cristianos y tradicionales nicaragüenses, condujo a aflicciones sociales ampliamente extendidas como el divorcio, el aborto, la desintegración familiar, la prostitución y la drogadicción.

FORMACION CÍVICA Y MORAL

Entre las prioridades que surgieron de los nuevos Lineamientos del MED y de una consulta nacional educativa, administrada en septiembre y octubre de 1991, estuvo la necesidad de educar para el pluralismo y la democracia, inculcar principios cristianos de «valores universales y tradicionales nicaragüenses» y enseñar para la vida familiar, dando énfasis al área de Formación Cívica y Social.¹⁵ Como señala el mensaje introductorio de los libros: «'Aprendamos a Convivir' es la respuesta del Ministerio de Educación a innumerables demandas de los padres de familia, maestros y

ciudadanos notables, quienes han manifestado el deseo de que todas las escuelas enseñen cívica, moral y urbanidad.

«Esta materia también viene a contribuir en el cumplimiento de los lineamientos de este Ministerio de Educación en el Nuevo Gobierno de Salvación Nacional que busca rescatar el verdadero sentido de la formación plena e integral, atendiendo las dimensiones materiales, morales, espirituales y la vocación trascendente del ser humano».

Las primeras páginas del texto de Formación Cívica y Social de cuarto año permiten hacerse una idea de los postulados que subyacen dando forma al contenido del curso desde el segundo grado de primaria hasta el último año de educación secundaria. Bajo el subtítulo «La Persona Humana y sus Derechos», el texto reza: «Un panorama de lo que ha sido nuestro siglo... nos muestra un panorama de grandes calamidades y devastaciones... no sólo materiales sino también morales...». Para el autor y sus colaboradores, la crisis es fundamentalmente de valores. Esta crisis se manifiesta en lo siguiente: «masificación y despersonalización; falta de paz interior —angustia, depresión, y 'stress'; la proliferación de la guerra; la destrucción de la familia, célula básica de la sociedad; el divorcio institucionalizado como una solución a los problemas familiares; el sufrimiento de los pueblos debido a una injusta distribución de la riqueza; la existencia de regímenes totalitarios; problemas ecológicos —destrucción de nuestro entorno; y el asesinato de millones de inocentes por el flagelo del aborto». (p. 4).

Este malestar es el resultado de que individuos asignan valor a «realidades» que en sí carecen de valor (por ejemplo, la glorificación del dinero); sin embargo, no reconocen las realidades que sí tienen valor. Entre los «anti-valores» que han descarriado a las gentes están la búsqueda de la felicidad (en placer, fama, riqueza y poder); el mito del cambio y el progreso (venerando el cambio sólo por ser cambio); el subjetivismo (lo que yo siento es la verdad); la relatividad moral (la noción de que «todo se vuelve permisible»); y el activismo (lo importante es hacer, no importando la razón para lo cual se hace) (pp. 5-6).

Los autores continúan diciendo que el hombre existe no sólo en el nivel biológico y psicológico, sino también en el nivel espiritual: «Nosotros no somos solamente animales racionales. Tenemos sed de lo absoluto... nostalgia de Dios». (p. 8). Cada uno de nosotros es portador de una realidad espiritual que hace a los humanos superiores a los demás seres.

Estos valores impregnan los textos que componen la asignatura. En educación primaria la asignatura se denomina «Cívica, Moral y Urbanidad» y los textos tienen el título «Aprendamos a Convivir»; en educación secundaria la materia es Formación Cívica y Social y los libros de texto

llevan el mismo nombre. Desde el libro usado en el año introductorio de la secundaria en adelante, se estudian ciertos temas comunes: conducta apropiada en la escuela, la vida familiar, convivencia, el país, nuestra comunidad, la salud y la seguridad. Estos temas se repiten y amplían a medida que el niño va progresando en el sistema escolar. En los últimos grados de educación primaria se introducen las funciones de diferentes ramas y niveles del gobierno; en la educación secundaria se presta un considerable énfasis a los derechos humanos y a las funciones de organizaciones internacionales como las Naciones Unidas y la Organización de Estados Americanos, al significado de la democracia, y la noción de lo que constituye la comunidad y la solidaridad humana. La planificación familiar y la educación sexual reciben una considerable atención en los dos últimos años de secundaria. Problemas sociales como la drogadicción se introducen en los grados superiores de la escuela primaria.

El conflicto generado por la asignatura radica, principalmente, en la enseñanza de valores de inspiración cristiana y conceptos conservadores de la familia, el papel de la mujer y la educación sexual. Otros tópicos se relacionan con el concepto de educación para la democracia. Los promotores de la asignatura arguyen de que no se están violando los requerimientos de la Constitución referidos a proveer educación secular; por el contrario, afirman, se está educando en conformidad con la Constitución, que ordena una educación que cultive tanto los valores nacionales como internacionales.¹⁶ Los críticos reaccionan diciendo que el contenido de la asignatura viola la separación constitucional entre Iglesia y Estado, esencialmente con la propagación de doctrina católica. Los proponentes de la asignatura, además, apoyan la enseñanza de valores tradicionales de la familia y enfatizan en el rol maternal de la mujer como esencial para superar la descomposición social de la década de los ochentas. Por su parte, los oponentes mantienen que la manera cómo se están enseñando estos valores, representan un intento por volver al *status quo* inaceptable del pasado, en el que a las mujeres les fueron negados todos sus derechos como seres humanos y ciudadanas. Si el objetivo principal de la materia es, como afirma el Ministerio de Educación en los comentarios introductorios de cada texto, ser «de gran ayuda en la educación de nuestra niñez para que en Nicaragua se depongan las barreras que nos han separado y se abra una nueva era donde podamos convivir como hermanos», entonces yo tendría que decir que el MED ha fallado en sus objetivos. A mi juicio, los libros de texto contienen un alto nivel de manipulación religiosa, estereotipos del rol de género, tendencias homofóbicas, una exclusión intencional de los mártires y héroes sandinistas (con la excepción de Augusto César Sandino), y en particular inclina-

ciones ideológicas respecto a su conceptualización de democracia.

Citaré lo que creo son evidencias de estos prejuicios y distorsiones, pero, con el objeto de ser justo, también señalaré características positivas de la asignatura e intentos, por parte de funcionarios del MED, por reajustar los textos de acuerdo con las críticas hechas.

LOS ROLES DE GENERO

Desde el texto para segundo grado de primaria, las mujeres aparecen representadas jugando roles tradicionales. Se les puede ver cocinando, lavando ropa, secando pisos y cuidando niños. En el contenido didáctico «La Familia Trabaja», todos los dibujos, excepto uno, son de hombres. La excepción es una artista femenina presentada pintando una flor.¹⁷ De la misma manera, hacia el final del libro, en la sección «Personas Importantes de la Comunidad», las ilustraciones representan hombres. Se pueden observar un granjero, un pescador, un doctor, un policía, un bombero y un maestro. Sólo dos imágenes de mujeres aparecen —una ama de casa recibiendo un carta de manos del cartero y una enfermera.¹⁸ Tan sólo una vez, en todos los libros que revisé, aparece una mujer en el papel de maestra de escuela, cuando las mujeres representan el 80 por ciento de toda la fuerza docente de Nicaragua.

El mensaje central de los textos es que las mujeres están realizadas en su papel de madres. Todavía más, como se lee en el texto de cuarto año de secundaria: «La misión sexual de la mujer va muy estrechamente ligada con su misión maternal. Y la maternidad está mucho más en la esencia del ser de la mujer que la paternidad en el varón».¹⁹ Las madres están caracterizadas en términos espirituales, y recuerdan a la virgen en su altar. Los siguientes pasajes recogen esa idealización de la maternidad:

«Su amor los acompaña [a sus niños] a todas partes y en todo momento, su amor les cuida y mimas: su amor les vigila y les defiende.

«DIOS, Gran Hacedor, Supremo Bien, Dádiva Eterna, Caricia y Renovación está en ellas.

«No hay joya de luces tan puras como las lágrimas de una madre. Ninguna música mejor que el canto de las madres, junto a la cuna de sus hijos.

«Por eso niño, después de Dios, por sobre todas las cosas, debe estar ella, tu madre».²⁰

EL MATRIMONIO Y LA FAMILIA

La sección sobre la maternidad está precedida por una introducción a la institución del matrimonio como parte de la unidad seis sobre la familia. El texto trata del matrimonio civil y el religioso. Al final de la sección sobre el matrimonio, a los estudiantes se les asigna la tarea de escribir una composición sobre la última boda a la que ellos asistieron y qué les gustó más de ella.²¹ El extraordinario énfasis dado al matrimonio en los textos y la asignación de tales tareas, pueden evidenciar una humillación a muchos niños hijos de parejas no casadas, lo mismo que a los maestros que están viviendo bajo ese mismo tipo de unión. En el libro para cuarto año de secundaria, la pobreza extendida o los trastornos causados por una brutal guerra civil, no son considerados impedimentos para matrimonios civiles y religiosos. En su lugar, los impedimentos que se enumeran para el matrimonio civil son los siguientes: ser un menor de edad, padecer enfermedades transmisibles, tener una enfermedad mental, estar casado, y consanguinidad. Los obstáculos para contraer matrimonio religioso incluyen, además de los arriba enumerados, estos otros: falta de conocimiento o libertad necesaria, pérdida de la razón, incapacidad para tomar decisiones debido a coacción, temor, embriaguez, hipnosis, etc.²²

Los textos presentan a la familia como ladrillos básicos para la construcción de la sociedad, en la que descansa la grandeza del país. De acuerdo al texto para cuarto grado, los tres aspectos básicos de la unidad familiar son: (1) amor verdadero que busca el bienestar del ser amado a cualquier costo, (2) reproducción de la especie, y (3) la necesidad de ayuda mutua, que es la fuerza de unidad.²³ De acuerdo con el libro de cuarto año de secundaria, es en la familia donde los niños aprenden el concepto de autoridad y servicio, patriotismo, sentido de amor verdadero; y, donde ellos aprenden «a ejercer sus deberes y derechos por una escuela de libertad y responsabilidad».²⁴

Dado que los autores miran el matrimonio como una institución, una vocación y un sacramento,²⁵ el divorcio está descrito en términos muy negativos. El divorcio puede ser permitido en la sociedad civil, pero no a los ojos de la Iglesia. Entre las consecuencias negativas del divorcio están el trauma y el daño psicológico que los niños sufren, la adversidad económica infligida en la mujer quien es la que da cuidados primarios, y la frustración de la vida moral de la familia, lo que «socava los cimientos morales de la sociedad».²⁶

EDUCACIÓN SEXUAL

No es sorprendente, por lo tanto, que la educación sexual promueva la abstinencia premarital. La sexualidad humana es introducida en el texto de tercer año de educación media a través de aseveraciones referidas a que cada persona es una combinación de cualidades físicas, morales y espirituales. El texto continúa: «Los jóvenes tienen derecho a ser informados y orientados en el conocimiento, en el uso correcto de la sexualidad, peligros a que se exponen, al mismo tiempo que se les eduque sobre la grandesa de la vivencia familiar».²⁷ La sexualidad humana se logra en toda su plenitud en el matrimonio, y no hay duda, como algunos libros enfatizan, de que «la primera función de la familia es procrear hijos para perpetuar la especie» y «evitar la exterminación de la humanidad».²⁸

Este conjunto de valores determina cómo serán discutidos diferentes métodos anti-conceptivos en la Unidad sobre Planificación Familiar, en el texto para el último año de secundaria. De acuerdo con el autor, «los métodos artificiales no son aceptables porque el acto sexual, no está abierto a la posibilidad de la vida».²⁹ Una serie de cuadros describen los diferentes métodos anti-conceptivos, cómo funcionan, sus ventajas y desventajas, el aspecto moral de cada método, y si son o no recomendables. Únicamente los métodos naturales son moralmente aceptables, y los preferidos son el de la Ovulación y el Sinto-Térmico. El texto apunta que este último método (el cual involucra una variedad de criterios sobre fertilidad, incluyendo el período del mes, temperatura del cuerpo, secreción mucosa cervical y otros signos) ha sido usado con gran éxito en países desarrollados, aunque es menos usado en países en desarrollo.

El método de ovulación, que se basa en determinar cuándo ocurre la ovulación, se describe como el más popular de los métodos naturales usados a la fecha, confiable y fácil de entender.³⁰ Por esta razón, los seminarios impartidos por el MED a maestros de esta asignatura, lo mismo que a técnicos responsables para supervisar la instrucción, se han centrado principalmente en la enseñanza del método de ovulación. La preferencia por los métodos naturales y por lo que se nota como un enfoque conservador, sino anticuado, de la enseñanza de la sexualidad humana, ha irritado a muchos administradores, técnicos del MED y a maestros. Si no se muestran abiertamente hostiles o claramente apáticos en los seminarios, los maestros ridiculizan dichos encuentros posteriormente.

El aborto, como se podrá imaginar, no se recomienda en ningún caso. El aborto intencional se trata como un crimen contra la naturaleza humana, un asalto contra la civilización. Se cita a Madre Teresa de Calcuta: «En él [el aborto] se producen dos muertes: la del niño y la del alma de su madre».³¹

Respecto al problema del SIDA, el autor también presenta un punto de vista similar al de la jerarquía de la Iglesia Católica del país. El tópico es presentado por primera vez en el último año de la escuela primaria. Después de explicar cómo la gente lo contrae, el texto de sexto grado proporciona sugerencias sobre cómo evitarlo: (1) No tener relaciones sexuales con prostitutas, ni con homosexuales, (2) Al casarse, permanecer fiel a la pareja, (3) Si se comete la osadía, no recomendable, de buscar relaciones sexuales fuera del hogar, hay que usar condones o preservativos, (4) Al inyectarse, usar siempre agujas y jeringas descartables que no hayan sido utilizadas.³²

La tendencia homofóbica del contenido de la asignatura es obvia a partir de la discusión de lo que se considera una familia normal y la naturaleza del matrimonio. Esta inclinación se nota en el párrafo anterior, en el punto sobre no tener relaciones sexuales entre personas del mismo sexo. Es importante notar que, en 1992, la Asamblea Nacional, por urgencia de la Iglesia Católica, aprobó una enmienda al código penal de Nicaragua, la cual convierte la sodomía en una ofensa criminal cuando un individuo tiene autoridad sobre otro, sea en el área pública o privada. El Artículo 204 prohíbe inducir, promover, propagandizar o practicar, en forma escandalosa, la copulación bajo tales circunstancias. Aunque una persona razonable podría estar de acuerdo con que debe haber una legislación que prohíba el abuso de poder (de acuerdo con la Comisión para la Defensa de los Derechos Humanos en Centro América, CODEHUCA), la manera ambigua con que el artículo está escrito (dejando a un lado su contenido discriminatorio), deja abierta la posibilidad de persecución discriminatoria contra homosexuales, lesbianas, bisexuales, o cualquier otra persona que trabaje en comunicación, periodismo, educación, labores artísticas y culturales, que expresen opiniones sobre este asunto. De la misma manera, el MED, en 1992, publicó la regulación N° 34, que demanda de los maestros «evitar prácticas de sodomía, lesbianismo y cualquier otra de antinatura», de lo contrario estarían sujetos a sanciones. La regulación también urge a los maestros a «establecer uniones estables tal como lo estatuye la Constitución Política de Nicaragua», y trata de promover la responsabilidad paterna.

CRISTIANISMO

Aunque en varios puntos a través de todo el currículum de Moral y Cívica se menciona que Nicaragua no tiene una religión oficial,³³ el contenido de la materia no sólo está lleno con lo que el MED llama «valores

de inspiración cristiana», sino que también intenta, decididamente, promulgar el cristianismo y la doctrina católica en particular. En la sección del libro de texto de segundo grado de primaria, donde se introduce el tema del trabajo, hay un dibujo de Jesús de Nazaret con su mano puesta sobre la cabeza de un niño. El pie del dibujo dice: «Todo trabajo es importante». El mensaje que lo acompaña expresa: «Jesús fue maestro. Enseñó el amor, la paz y la hermandad».³⁴ En el texto de tercer grado, la Unidad 3, «Nuestros Actos de Convivencia», contiene un dibujo de un niño arrodillado al lado de su cama rezando a un crucifijo. Luego el texto hace esta consideración, «Deberes para con Dios»:

«Al momento de levantarnos, el primer deber es dar gracias a Dios, por todo lo que nos da: la vida, la salud, nuestro hogar, un bello país, la luz y el pan nuestro de cada día. La religión cristiana fue fundada por Jesucristo, quien vino al mundo a enseñar a los hombres el amor al prójimo y a convivir mejor con nuestros hermanos, amigos y vecinos».

El texto continúa con una serie de normas sobre cómo debe uno comportarse en el templo: «Los templos son sitios para orar». En el templo, el niño debe procurar:

- ☐ Presentarse limpio y con vestido decoroso.
- ☐ Caminar silenciosamente al entrar y al salir.
- ☐ Evitar saludar en voz alta a las personas conocidas, basta con una venia.
- ☐ No jugar, ni reírse, ni hacer bulla en forma alguna.
- ☐ Cuidar el mobiliario.
- ☐ Oír los oficios del Pastor o Sacerdote con devoción.³⁵

Varias páginas más adelante, hay un dibujo de Moisés sosteniendo las dos tablas de los Diez Mandamientos. Bajo el dibujo, el texto reza: «Para los cristianos, los Diez Mandamientos son las Leyes que Dios nos dio». Los mandamientos son enlistados brevemente después de la aseveración de que Dios nos dio los mandamientos «para que vivamos como hermanos y seamos felices».³⁶

El libro de lectura de cuarto grado anota más correctamente que los Diez Mandamientos «Aparecen en la Biblia (Exodo, 20) y han sido una parte integral de la civilización Judío-Cristiana...» Luego sigue una discusión más detallada de cada uno de los mandamientos, con ilustraciones sobre la aplicación de ellos en la vida diaria.

La reacción por parte de muchos protestantes, lo mismo que de católicos y no cristianos fue de indignación. Pastores evangélicos de la región de Chontales-Boaco se opusieron a la enseñanza de la versión católica de los Diez Mandamientos. El Comité Evangélico para la Promo-

ción y el Desarrollo (CEPAD), que representa un noventa por ciento de las iglesias protestantes, se opuso, no a la versión particular de los Diez Mandamientos representados en los textos, sino al hecho de que el Ministerio de Educación estaba promoviendo el cristianismo en las escuelas públicas en una clara violación al mandato constitucional de separación Iglesia-Estado, el mismo argumento que el sindicato de maestros sandinistas había esgrimido. Según el Director de Programas de CEPAD, Armando Gutiérrez, el Ministro de Educación Humberto Belli no entendió que muchos protestantes no estaban interesados en modificar el texto para incluir una versión protestante de los Diez Mandamientos, ellos estaban en contra de una «educación religiosa» en el sistema de escuelas públicas.³⁷ El Ministro Belli está consciente de esta preocupación, pero cree que estos asuntos son, principalmente, la preocupación de visitantes norteamericanos, quienes no toman en cuenta que el cristianismo no es sólo una religión en Nicaragua, sino también una parte integral de la cultura nicaragüense. De la misma manera, Sofonías Cisneros Leiva, el primer Ministro de Educación en el gobierno de Chamorro, admite que probablemente fue un error enseñar los Diez Mandamientos como tales: pudieron haberse enseñado más bien como principios éticos de valores universales; y los textos también pudieron haber omitido la mención específica de Jesucristo, y enseñar los preceptos cristianos en una forma más indirecta.³⁹

Algunos reajustes fueron hechos. La edición de 1993 del texto de sexto grado, conduce la discusión sobre la vida y obra de Jesucristo, desde el comienzo hasta el final del libro, después de discutir primeramente sobre fundadores de otras grandes religiones —Gautama Buda, Confucio, Mahoma— y brevemente aborda el judaísmo. Además, hay un cambio interesante en la sección sobre cristianismo. Con un lenguaje evocativo de la Teología de la Liberación, Jesús es presentado no sólo como un profeta de amor sino también de libertad y justicia.

Otros protestantes, sin embargo, creen que el cristianismo debe ser enseñado en las escuelas. Una sociedad bíblica protestante donó 25,000 versiones católicas de la Biblia al MED para una distribución general en las escuelas. Las autoridades del MED aceptaron la donación con la condición de que las biblias fuesen ubicadas en las bibliotecas escolares como libros de referencias. Otros asuntos que conciernen las políticas del MED hacia las escuelas privadas religiosas, serán discutidas en la última sección sobre el rol del estado.

EL FSLN Y LA HISTORIA

Aunque hay pocas críticas directas del período revolucionario 1979-1990 en los textos de cívica, la omisión de figuras claves del FSLN vistos como héroes nacionales es obvia. La única excepción que pude encontrar, fue una referencia velada del Ejército Popular Sandinista (EPS), en el texto de cuarto grado, donde el autor señala que «Las fuerzas armadas no pertenecen a ningún partido». (p. 46). También hay un instante en el que la revolución de 1979, no el FSLN, está representada en una forma positiva: en la discusión sobre el significado de varios símbolos en el escudo nacional, en el texto de tercer grado, el autor hace notar que los rayos de luz «amarillentos» emanando del gorro frigio «representan la libertad que conquistamos el 15 de septiembre de 1821 [la independencia de España], el 14 de septiembre de 1856 [la Batalla de San Jacinto, en la que fuerzas mercenarias del filibustero norteamericano William Walker, fueron derrotadas por patriotas nicaragüenses], el 19 de julio de 1979 [la caída del régimen de Somoza], y el 25 de febrero de 1990 [las elecciones nacionales que llevaron al cambio de gobierno]» (p. 60). Estos puntos sobre el escudo nacional no se repiten en ningún otro texto.

Las imágenes de Carlos Fonseca Amador y otros líderes del FSLN fueron reemplazadas por una serie diferente de figuras patrióticas. Retratos de Miguel Larreynaga (héroe de la Independencia), Emmanuel Mongalo y Rubio (defensor de la ciudad de Rivas, en 1855, contra mercenarios norteamericanos), José Dolores Estrada (héroe de la Batalla de San Jacinto), José de la Cruz Mena (compositor de música del siglo XIX), Rigoberto Cabezas (periodista y nacionalista del siglo XIX que echó a los ingleses de la Costa Atlántica en 1894) adornan la portada de los textos de escuela primaria. El único que permanece en la iconografía de ambos gobiernos es Rubén Darío, cuya imagen y poesía están difusas tanto en los textos de Moral como en los de Lenguaje. La única heroína, Rafaela Herrera, es honrada en la segunda edición revisada de la serie de Moral y Cívica por su valentía en julio de 1762, al repeler un ataque de los piratas ingleses; pero ella no aparece en ninguna ilustración. Además, su inclusión como heroína nacional no estuvo ajena a la controversia. Varios historiadores pusieron en duda su nacionalidad, arguyendo que ella fue española. Augusto César Sandino está en la cubierta de los textos de Cívica de secundaria, pero aquellos que formaron el movimiento político en base a sus ideales, no aparecen. Sin embargo, el Dr. Mariano Fiallos Gil (maestro y rector de la Universidad Nacional) y Pedro Joaquín Chamorro Cardenal (el Director Mártir de «La Prensa») están representados como figuras patrióticas del siglo XX. Las unidades sobre «La Paz y sus Exponentes»,

ilustran a Alfred Nobel, Henry Dunant, Albert Schweitzer, Mahatma Gandhi, Madre Teresa de Calcuta, Martin Luther King, y el Papa Juan XXIII.

La mayor controversia se ha centrado en el texto de Historia de cuarto grado. Aunque el autor, German J. Romero, es considerado un eminente historiador de Nicaragua, la versión inicial del texto está claramente prejuiciada en su descripción del período sandinista. El tono es irónico y completamente sarcástico por momentos.

La sección concluyente del texto examina el gobierno revolucionario que asumió el poder en julio de 1979. La tesis del autor es en esencia que aunque una alianza de fuerzas (industria privada, población urbana, partidos políticos de oposición y grupos guerrilleros, en conjunto con el apoyo de los Estados Unidos) se vieron involucrados en la lucha por derrocar a la dictadura de Somoza, el FSLN tomó el poder por la fuerza de las armas. El texto indica: «... como había ocurrido antes en la historia de Nicaragua: quien tiene las armas impone su voluntad». El texto continúa relatando cómo los somocistas fueron perseguidos, miles de ciudadanos fueron encarcelados, la Constitución fue abolida, y las propiedades de la familia Somoza fueron confiscadas, lo mismo que las de aquéllos «acusados» de ser somocistas. De acuerdo con el autor, un nuevo vocabulario político apareció, en el que las palabras principales fueron «revolución», «vanguardia», «pueblo», «burguesía», «imperialismo». Como Romero apunta sarcásticamente, «La revolución era casi una palabra mágica... al grado que todo lo que se hiciera en nombre de la revolución era bueno». Por el contrario, «la burguesía estaba formada por los que habían explotado al pueblo durante el pasado. Venían a convertirse en los responsables de todos los males en Nicaragua; era una clase opresora. El imperialismo eran los Estados Unidos».⁴⁰

La guerra civil que explotó en el país se atribuye a varias causas. Pero sólo éstas se mencionan: «Las confiscaciones injustas, los encarcelamientos y persecuciones políticas [que] desencadenaron una gran inconformidad en una parte de la población». De acuerdo con el texto, miles de nicaragüenses huyeron al exterior para evitar la persecución y el encarcelamiento. Otras causas, como el apoyo dado por los Estados Unidos a las fuerzas de la ex Guardia Nacional y a los aliados de la familia Somoza para retomar el poder y las propiedades que le fueron confiscadas, no se mencionan. La voluntad de decenas de miles de nicaragüenses (cuyos derechos fueron arrebatados por el régimen somocista) para defender la revolución, tampoco se reporta. Por el contrario, el autor ubica la guerra civil como una lucha entre el «gobierno sandinista, apoyado con armas por la ex Unión Soviética, por un lado» y «los campesinos de las regiones norte

y central del país, armados por los Estados Unidos, por el otro lado».⁴¹

El texto de Historia también revisa las políticas económicas, sociales y culturales del FSLN. Aunque Romero es excepcionalmente negativo en su descripción de las políticas económicas del FSLN, da crédito al gobierno sandinista en el sentido de que contribuyó a avanzar en materia de salud por medio de varias campañas de inmunización y centros de salud; también por la promoción de actividades de cultura nacional y popular a través de las Casas de Cultura, y bibliotecas públicas. Romero menciona la extensión y el mejoramiento de la educación, dando atención especial a la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980. Aunque Romero menciona las críticas de algunas personas que vieron la CNA como una campaña política, él, sin embargo, afirma que los esfuerzos de educación de adultos recibieron un gran estímulo.⁴²

El autor es más optimista en relación al desarrollo económico que ocurrió durante el período de Somoza. Aunque Romero anota que la «ambición de Somoza parecía no tener límites» y su fuerza se basaba en el apoyo incondicional y el poder de la Guardia Nacional,⁴³ muchos creen que Romero no es suficientemente crítico respecto al régimen somocista. Otra objeción importante ha sido la de que el libro de Historia de cuarto grado asume las varias intervenciones de los Estados Unidos en Nicaragua como beneficiosas. Yo caracterizaría el texto como completamente falto de sentido crítico en su representación de la participación de la política extranjera de los Estados Unidos en América Latina y, en particular, en Nicaragua. Por ejemplo, el texto presenta la intervención extranjera que destronó el régimen liberal del General José Santos Zelaya, 1893-1909, como el resultado de los «deseos de paz de Norteamérica y países europeos en Centro América». La política del «gran garrote» de Theodor Roosevelt es descrita simplemente como el resultado de sus deseos de «mantener el orden en los países de Centro América». La «diplomacia del dólar» de Taft, quien sucedió a Roosevelt en 1907, se enseña como un plan que consistía en que diplomáticos norteamericanos estimulaban a gobiernos extranjeros a solicitar préstamos de banqueros norteamericanos o a comprar productos manufacturados a los Estados Unidos: «Con eso se aliviarían las dificultades financieras de los países amigos, mejoraría el nivel de vida de sus habitantes y se conseguirían mercados para los productos norteamericanos».⁴⁴

Las críticas más resonantes y sistemáticas del texto de Historia de cuarto grado, como se puede imaginar, se han centrado sobre el período sandinista, en la sección concluyente del libro. El MED dio una respuesta a estas observaciones. La sección concluyente del texto fue eliminada de la edición de 1993. Antes de eliminarla, el MED ordenó a los maestros de

todo el país abandonar la enseñanza sobre el período posterior a 1979. Aunque en general esta instrucción ha sido respetada, los maestros leales a la causa sandinista procuran enseñar el período revolucionario, lo mejor que les es posible sin poner en peligro sus puestos.

Un cambio curricular significativo, que refleja inquietudes pedagógicas más que políticas, ha sido la remoción de la asignatura «Historia de Nicaragua» de la oferta para tercer grado. En su lugar, en 1993 el MED decidió introducir la «Geografía de Nicaragua», que antes no se había ofrecido. La Historia de Nicaragua se impartirá únicamente a nivel de cuarto grado. De acuerdo con técnicos del MED, la razón principal para este cambio es la necesidad, por parte de los estudiantes nicaragüenses, de tener un mejor conocimiento de los escenarios físicos en que se dieron los hechos históricos del país.

LA ENSEÑANZA DE LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACIÓN CÍVICA

Una esfuerzo notable de reforma curricular se centra en un enfoque más activo, centrado en el estudiante, en la enseñanza de la democracia. Con este fin, un equipo de 26 educadores está siendo entrenado y empleado para un período de dos años, para servir como agentes de cambio, quienes asesorarán aproximadamente a unos cuatrocientos maestros de escuelas secundarias y directores, delegados municipales y supervisores nacionales, sobre métodos mejorados para la enseñanza de educación cívica. Aunque el proyecto actualmente está dirigido a la educación media, los planes recomiendan su eventual extensión a la educación primaria. La meta es alcanzar a unos mil maestros. Con fondos provenientes de la National Endowment for Democracy, en Washington, D.C. y la asistencia técnica de la American Federation of Teachers (AFT) - Education for Democracy Project/International, los maestros han sido ubicados en un nuevo centro para la Enseñanza de la Democracia, localizado en el anterior Museo de la Cruzada Nacional de Alfabetización, en Managua. Salvador Stadthagen, director del Centro, lo describe como un proyecto patrocinado por el MED en colaboración con la AFT y que disfruta de un cierto grado de autonomía del Ministerio.⁴⁵ El centro tiene un cuerpo de consultores, quienes, igual que los maestros en entrenamiento, representan un amplio espectro de tendencias políticas que van desde el ex Ministro de Educación sandinista, Carlos Tünnermann Bernheim, hasta Carlos Mántica Abaunza, cabeza del movimiento religioso conservador «Ciudad de Dios».

El nivel de energía, apertura, confianza en sí mismos y camaradería de los miembros del grupo, que venían de todo el país para trabajar en el proyecto, me impresionó muy positivamente. Ellos elaboraron sus propias normas de trabajo, las que incluyen apertura en dar y recibir información; libres de prejuicios, sincera y completa comunicación; recepción de críticas constructivas; decisiones tomadas por consenso; el respeto de las ideas de los demás; sensibilidad al interactuar; y fraternidad y humildad en el grupo. Los educadores aprenden acerca de las estrategias de una enseñanza-aprendizaje más participativa practicándolas en el centro. Asumen responsabilidades al presentar unidades curriculares, video-grabadas, y luego criticadas en el grupo. Además, el centro ha administrado una encuesta a 1,250 estudiantes de trece centros escolares de Managua para determinar qué gusta y qué no gusta a los maestros, personal administrativo y estudiantes sobre los actuales cursos ofrecidos en Educación Cívica.

Al mismo tiempo, la cultura material del centro conlleva una serie de mensajes sobre democracia. Con cultura material me refiero a los objetos y representaciones simbólicas que decoran las paredes, lo mismo que los distintos materiales educativos disponibles en la biblioteca del centro y los que están expuestos alrededor. Sobre la pared de la oficina del director, se puede apreciar un mapa de Cuba. Una observación más cercana permite ver que la isla está encerrada entre alambre de púa. En la biblioteca hay múltiples copias de publicaciones patrocinadas por el Servicio de Información de los Estados Unidos (USIS) (traducidas al español) de «What is a Market Economy?» (¿Qué es una Economía de Mercado?) por Michael Watts, y «What is Democracy?» (¿Qué es la Democracia?), una colección de ensayos basados en los escritos de ideólogos conservadores como Diane Ravitch y Chester Finn.⁴⁶

Sobre la pared está una lista escrita a mano, sobre papel de periódico, de los pilares fundamentales de la democracia. Estos son: la soberanía del pueblo; consentimiento de los gobernados; dominio de la mayoría; derechos de la minoría; derechos humanos básicos; elecciones libres y justas; igualdad ante la ley; deberes y derechos ciudadanos; limitantes constitucionales del gobierno; pluralismo social, económico y político; los valores de la tolerancia, el pragmatismo, la cooperación y el aprender a convivir.

Estos principios básicos, superficialmente, no parecen ser muy diferentes de los que los sandinistas promovieron. Lo que denota una diferencia fundamental es el marco filosófico para la interpretación de dichos principios. Una revisión de las definiciones de democracia, proporcionadas en los textos de Moral y Cívica y de varias declaraciones de los planificadores del presente sistema educativo, revela que democracia es

interpretada principalmente desde una perspectiva cristiana y de liberalismo clásico. El enfoque cristiano acentúa la naturaleza divina de la existencia humana, la primacía e inviolabilidad del individuo, el que no puede ser reducido a una categoría social, y que no debería ser sometido a los dictados del estado o a estructuras de masas. También acentúa la solidaridad humana y la caridad, basadas en el amor fraternal. La perspectiva liberal, como fue elaborada por Locke y Montesquieu en el siglo XVIII, enfatiza la importancia de asociaciones intermedias entre el individuo y el estado, y la necesidad de controles y balances en el ejercicio del poder por parte de varias ramas y niveles del gobierno.

Los funcionarios del MED están a favor de lo que ellos denominan «democracia representativa». Ven la democracia representativa como una democracia que abarca la participación de una amplia diversidad de ciudadanos en la toma de decisiones. Pero, rápidamente, ellos hacen la aclaración de que su concepto de democracia difiere de la «democracia popular», la que se asocia con el período de gobierno sandinista.

Aunque con el tiempo el FSLN vino también a definir democracia en términos de gobierno representativo, la noción fundamental de lo que ellos denominaron «democracia popular» fue una amplia participación de las bases en organizaciones del estado y de masas, para influir en el proceso de toma de decisiones en áreas claves de la vida local y nacional. Esta definición de democracia fue articulada en la Consulta Nacional de 1981 sobre los «Fines, Objetivos y Principios de la Nueva Educación». La definición más común que surgió de la consulta fue la de «participación activa del pueblo organizado en acciones ejecutivas, legislativas y judiciales del gobierno, y participación en las tareas y logros de la Revolución en las [áreas] político-sociales y económico-culturales».⁴⁷ De acuerdo con el miembro de la Junta de Gobierno del FSLN, y más tarde Vice-Presidente del país, Sergio Ramírez Mercado, «La democracia... no [es] simplemente un modelo formal, sino un proceso continuo capaz de dar a la gente que la elige y participa en ella, la posibilidad real de transformar sus condiciones de vida, una democracia que establece la justicia y termina con la explotación».⁴⁸

El punto de vista del FSLN sobre democracia tiene sus raíces en los conceptos Marxistas-Leninistas de (1) la lucha de clases y el cambio de los modos de producción como la fuerza motora de la historia, y (2) la importancia de un partido de vanguardia que aprende del pueblo y que dirige la lucha de las clases populares hacia el estado final de una sociedad sin clases y sin explotación. La singular interpretación nicaragüense del camino socialista hacia el desarrollo, incluye una economía mixta, pluralismo político y política exterior de no-alineamiento. La economía mixta

proporcionó un rol importante al estado en la determinación de políticas económicas para asegurar que «la lógica de las mayorías» fuera promovida y no socavada por «la lógica del mercado». El pluralismo político significó no sólo la necesidad de existencia de partidos parlamentarios tradicionales, sino también la oportunidad de participación en organizaciones de masas (vecinos, juventud, mujeres, campesinos y grupos obreros relacionados con el FSLN) que pudieran influir en políticas públicas. La política exterior de no-alineamiento se basó en la disminución de dependencia económica de Nicaragua respecto a los Estados Unidos, diversificando los socios comerciales del país y las fuentes de ayuda externa; también contenía un fuerte elemento de solidaridad con las luchas de los países del Tercer Mundo para alcanzar una mayor independencia y prosperidad.

Ideas sobre la lucha de clases, un sólido rol político de las organizaciones de masas afiliadas al partido de gobierno, la fusión del partido, gobierno y estado son anatemas para los nuevos líderes políticos y de la educación del país. Los funcionarios del MED, más bien, se mofan del concepto de patriotismo, principalmente en términos militares, asociado a la defensa del país contra el imperialismo de los Estados Unidos, concepto que fue inevitable durante la guerra de los ochentas. Ellos critican a los estudiantes que recibieron buenas calificaciones y fueron promocionados en base a su participación en las movilizaciones de masas relacionadas con campañas de inmunización y producción agrícola. Bajo el gobierno sandinista, los estudiantes también fueron reconocidos por su participación en actividades políticas del FSLN y manifestaciones externas de lealtad a la causa revolucionaria gritando consignas políticas en reuniones públicas.

Hay una diferencia real entre participar en campañas de inmunización y gritar consignas revolucionarias. La primera es un ejemplo excelente de participación cívica; la segunda es inapropiada como actividad educativa y como medida de aprendizaje bajo democracia. En el sistema actual, también, mientras los mecanismos para la enseñanza y evaluación del aprendizaje de educación cívica pueden ser completamente diferentes, corren el riesgo de ser superficiales, en el mejor de los casos, e inapropiados en el peor. Si en la década de los ochentas, los supervisores del MED generalmente juzgaban la enseñanza de la cívica en relación a una correcta presentación de los símbolos y bienes relacionados con héroes nacionales, como Augusto César Sandino y con mártires del FSLN como Carlos Fonseca Amador, en los noventas, el centro de atención puede limitarse estrechamente a la exhibición de la bandera de Nicaragua y otros símbolos patrióticos, y a mantener el edificio escolar limpio y en orden con alumnos diligentes. Como ejemplo, el número de mayo de 1993 de la publicación del

MED «Maestro», contiene un artículo escrito por dos educadores entrenándose en el Centro para la Educación de la Democracia. Al final de una visita de dos días al Instituto de Secundaria «Douglas Sequeira», su evaluación de la enseñanza de educación cívica incluyó estas observaciones:

«Presenciamos el acto cívico, con el que inician y concluyen la semana de clases. Fue impresionante contemplar el orden, la disciplina en la formación de un poco más de mil estudiantes, quienes, impecablemente uniformados con nuestros colores patrios y acompañados por el personal docente, entonaron con el debido respeto, las notas sagradas de nuestro Himno Nacional».⁴⁹

La idea de que la educación en y para la democracia pueda estar relacionada con salones de clase de discusión, si no con clases polémicas, donde los puntos de vista opuestos se manifiesten, se mediten, y resuelvan, no parece haber sido incorporada en los protocolos de evaluación de los funcionarios del MED del pasado y del presente gobierno. Si la democracia fuese vista en relación con la formación de individuos críticos e inquisitivos, con la voluntad de confrontar la autoridad cuando se presentan casos de abusos, entonces, habrían de ser usados diferentes criterios y medidas en la evaluación de una educación cívica efectiva.

Las nociones de democracia son cruciales para una comprensión del conflicto sobre el papel del estado en la educación. Las siguientes secciones examinan puntos de vista opuestos en relación a la descentralización de la administración educativa, cesión de un mayor rol al sector privado y a los padres de familia en la toma de decisiones educativas, y a la transferencia de los costos educacionales a los usuarios.

LA LUCHA SOBRE DESCENTRALIZACIÓN Y PRIVATIZACIÓN

Las autoridades políticas y educativas del gobierno Chamorro creen que el estado, durante el período sandinista, fue todopoderoso e interventor. Desde su perspectiva, una democracia dinámica depende de un rol limitado del gobierno central y de una sólida sociedad civil. En la esfera económica, por ejemplo, los mecanismos de mercado deberían jugar un papel central en la distribución de recursos y en la determinación de precios. En las esferas social y cultural, la democracia se visualiza en relación con la libertad individual, independiente de la indoctrinación proveniente del estado y de su intervención en las esferas más importantes de la vida, que deberían ser responsabilidad de la familia y de asociaciones intermediarias.

Estas nociones, concenientes a las condiciones necesarias para la democracia, están complementadas con los postulados de las mayores agencias internacionales donantes y de asistencia técnica como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, respecto a eficiencia. La extensa intervención gubernamental en el mercado y en servicios sociales como educación, es vista como ineficiente, si no dañina, a la toma racional de decisiones.

Los funcionarios del MED no sólo propugnan por una descentralización administrativa y un mayor rol del sector privado y los padres de familia en la toma de decisiones, con el objeto de fortalecer el proceso democrático y reducir los costos educativos, sino que también sostienen que tales políticas contribuirán a la superación de lo que parecen ser problemas educativos incorregibles. Estos problemas incluyen abastecimiento educativo inadecuado, altas tasas de deserción, una fuerza de trabajo pobremente preparada e inadecuadamente pagada, con alta rotación, currículos que no preparan al individuo para el mundo del trabajo y la familia, y una infraestructura administrativa inadecuada que impide la circulación de información entre los niveles locales y centrales.

Las iniciativas del gobierno por descentralizar y como muchos lo ven, privatizar, la educación, han generado mayores conflictos que los casos alrededor de la substitución de libros de texto y la introducción de nuevos valores en el currículum. Han habido protestas masivas y bien organizadas y manifestaciones espontáneas locales por causa de los despidos de maestros y personal administrativo, por la introducción de pagos obligatorios de matrícula y colegiatura, y por los intentos de disminuir el papel del Ministerio de Educación en la provisión y administración de educación.

REDUCCIÓN DEL PAPEL DEL ESTADO

En la vía de las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, muchos gobiernos en el mundo entero, han reducido los gastos estatales racionalizando sus burocracias, vendiendo empresas del estado y eliminando o disminuyendo subsidios a servicios sociales como salud y educación. Sumado a esto, han liberado las políticas comerciales y abierto sus mercados a la inversión extranjera. Estas llamadas políticas de ajuste estructural están diseñadas para reducir el déficit fiscal y la hiperinflación y, a largo plazo, habilitar al país para competir más efectivamente en la economía global. Por su parte el FSLN, en 1988, llevó a cabo sus propias políticas de ajuste estructural sin el apoyo del FMI ni del Banco Mundial. En dicho año, el FSLN redujo el presupuesto

nacional en 10 por ciento y cesantó a más de 35,000 empleados públicos. En un proceso conocido como «compactación», el Ministerio de Cultura y el Consejo Nacional de la Educación Superior (CNES), que habían funcionado como ministerios autónomos, fueron anexados al Ministerio de Educación; miles de empleados del MED fueron despedidos. Entre 1980 y 1988, el número de maestros y personal empleado por el MED había crecido de 21,444 a 37,670. Después del proceso de «compactación», sólo 30,289 lograron conservar sus puestos. El personal del MED central había sido reducido de 1,500 trabajadores a 900. Para 1990, sin embargo, el número de empleados del MED había crecido nuevamente a 32,573 y el número del personal técnico y administrativo del MED central había aumentado a aproximadamente 1,030 empleados.⁵⁰

En 1990, la nueva administración chamorrista consideró que la burocracia del MED estaba sobrecargada y compuesta por excesivos niveles administrativos que estropeaban la iniciativa local y la comunicación entre el MED central y las bases. Por medio de una serie de acciones, el MED redujo el personal de las oficinas centrales en 54 por ciento, en menos de dos años. En 1991 el número total de empleados del MED, a nivel nacional, había sido disminuido a 30,905.

Un gran número de personal administrativo y maestros fueron inducidos a renunciar en 1991 por medio del plan conocido como «Plan de Conversión Ocupacional», financiado por la AID. Bajo este plan, a los empleados del gobierno se les ofreció alrededor de U.S.\$ 2,000 para que abandonaran sus plazas en el sector público por un término de cuatro años. Miles de empleados del gobierno, temiendo los despidos forzados, aceptaron el dinero. Por ejemplo, casi tres mil trabajadores de la salud optaron por esa salida, incluyendo quinientas enfermeras y doctores y un gran número de trabajadores del programa de control de malaria.⁵¹ En el área educativa, más de 1,600 maestros, incluyendo algunos de los profesionales más experimentados, se adhirió al plan. Los líderes de ANDEN (la unión de maestros sandinistas) señalan que, aunque las solicitudes de los maestros para ser admitidos en dicho plan de conversión ocupacional, tomaba algún tiempo para ser aceptada por las autoridades del MED, cuando las solicitudes venían de dirigentes y militantes de ANDEN, las peticiones se resolvían rápidamente. Esto como parte de las acciones generales por disminuir la influencia de la unión de maestros sandinistas.⁵²

Además de las reducciones en las oficinas centrales, diferentes niveles administrativos fueron eliminados (por ejemplo el nivel regional). Durante los ochentas, el FSLN inició grandes reformas para regionalizar la educación. Oficinas regionales fueron abiertas para supervisar y asesorar la administración educativa a nivel de municipio y de pequeñas ciudades.

Cada uno de estos niveles contaba con su propio equipo para supervisar áreas por materia, educación especial y de adultos. Aunque la burocracia estaba aumentada, también proporcionaba la ventaja de contar con individuos expertos en supervisión y que asesoraban y entrenaban a un número considerable de maestros pobremente preparados. Con el proceso de «compactación» de 1988, la burocracia fue seriamente reducida y se iniciaron esfuerzos, en 1990, para delegar mayor autoridad al nivel municipal.

El proceso de reducir la autoridad central en favor de fortalecer el control local fue acelerado y profundizado por el gobierno Chamorro. En 1991, las oficinas regionales fueron desmanteladas. En 1992 se llevaron a cabo nuevas reorganizaciones administrativas. Estas medidas eliminaron más de un mil puestos administrativos y técnicos en todos los niveles del sistema. Muchos de los que perdieron sus puestos de trabajo eran afiliados a ANDEN o muy vinculados con el FSLN.

En el primer semestre de 1993, las acciones hacia la «municipalización» y la gestión basada en niveles locales llevaron al MED a suscribir contratos con tres municipios y siete escuelas, cediéndoles amplia autonomía en materia de presupuesto y una gran autoridad en toma de decisiones respecto a currículum y personal. Al mismo tiempo, el MED tomó iniciativas para eliminar lo que consideró personal administrativo «super-numerario» en las escuelas que no tenían el privilegio de la autonomía. El MED estableció criterios sobre el número de administradores que podía financiar por número de estudiantes. De acuerdo con ANDEN, otros 1,200 podrían perder sus empleos por causa de estas medidas. El MED argumentó, sin embargo, que ningún maestro calificado sería despedido; por el contrario, serían trasladados a otros lugares donde se les necesitara.⁵³

La concesión de una gran autoridad en la toma de decisiones a las municipalidades, escuelas públicas individuales y escuelas privadas en general, está de acuerdo con la concepción del MED sobre «liberalización académica» y «co-gestión». Su estrategia de liberar el sistema educativo de las tendencias estatistas y centralizadoras del pasado, tiene varios componentes. La medida más practicada ha sido la de crear Consejos Escolares Consultivos que tienen autoridad suficiente como para elaborar presupuestos, influir en el currículum, y tomar decisiones sobre personal de escuelas individuales. Los concejos (durante el primer semestre de 1993) estaban formados por el director de la escuela, dos maestros, tres padres, y el mejor alumno del año precedente en la escuela, quien, aunque tiene voz no tiene voto. Los concejos tienen la autoridad de aprobar o vetar la contratación y despido de maestros y administrativos. Los directores de escuelas, en coordinación con los Consejos Consultivos, también pueden

proponer al MED modificaciones en la oferta curricular, procedimientos evaluativos, libros de texto y otras regulaciones, siempre que se ajusten a las normas generales del Ministerio. Bastante autoridad, incluso, se concede a escuelas individuales y a sistemas educativos de municipios enteros bajo las nuevas regulaciones del MED, concernientes a la «autonomía administrativa» y a la «municipalización».

AUTONOMÍA ADMINISTRATIVA

Con un concepto similar a las escuelas «charter» en los Estados Unidos, la autonomía administrativa exige la firma de un convenio entre el Ministerio y las escuelas individuales.⁵⁴ En los términos del acuerdo, la escuela es responsable por la administración de los fondos asignados por el MED, equivalentes a 15 córdobas (aproximadamente U.S.\$ 2.50 en el primer semestre de 1993) por alumno por mes. La escuela también debe cobrar a sus estudiantes una colegiatura mensual de 10 córdobas, sujeta a ciertas exenciones —los estudiantes más pobres, los hijos de los maestros, soldados desmovilizados del Ejército Popular Sandinista (EPS) y ex-miembros de la resistencia, y estudiantes con calificaciones de 90 puntos o más. El MED reembolsa a la escuela por estas exenciones un promedio de 20 córdobas por alumno. Los fondos son administrados por un Consejo Consultivo compuesto (en el primer semestre de 1993) por un maestro, el director de la escuela, dos padres y dos estudiantes. El consejo tiene la autoridad, respetando la Ley de Carrera Docente y reglamentos relacionados, de contratar y despedir a maestros y directores. También puede seleccionar libros de texto, cuando sean aprobados por la oficina del Director General de Educación.

De acuerdo con el razonamiento del MED, estas reorganizaciones benefician tanto a las escuelas individuales como al sistema de educación en general. Los ingresos de asignaciones por alumno, sobre la tasa de asistencia diaria, es un atractivo para que los maestros presten mayor atención a la calidad de la enseñanza con el objeto de reducir las tasas de deserción. Si la escuela es eficiente en sus operaciones, manteniendo una alta tasa de estudiantes por maestro y personal administrativo y conservando costos de energía, una parte del presupuesto estaría disponible para mejorar los salarios de los maestros. Sumado a esto, el Consejo Consultivo, con el respaldo de los padres de familia, también puede recolectar fondos adicionales para ser usados en el reacondicionamiento escolar. Un ejemplo de caso, el Instituto «Enrique Flores», el primer centro educativo integrado por contrato a la modalidad de la autonomía del MED, inmedia-

tamente concedió a sus maestros un incremento salarial de 50 por ciento; compró un sistema de audio y 400 pupitres escolares adicionales, e inició un plan para computerizar sus operaciones administrativas.⁵⁵

El MED calcula que se economizará unos 7 córdobas por alumno en estas escuelas. Estos ahorros se basan en la discrepancia que existe entre el gasto per cápita mensual del promedio nacional de 22 córdobas, y los 15 córdobas asignados por estudiante a las escuelas autónomas. (Esta última cifra se basa en un cálculo del costo por alumno en las escuelas medias más eficientes del país). Un estudio del MED, sobre una muestra de 208 instituciones de educación secundaria en el país, encontró que el costo mensual por alumno oscilaba entre un mínimo de 14 y un máximo de 300 córdobas. El promedio de alumnos por personal escolar (incluyendo maestros, administradores y personal de apoyo) variaba desde 26:1 hasta 54:1.⁵⁶

Con las grandes medidas de eficiencia introducidas por la auto-gestión local, el Ministro estimó que, en 1993, el MED se ahorraría 15 millones de córdobas (aproximadamente U.S.\$ 2.65 millones), lo cual podría ser empleado para sostener a los maestros de escuela primaria, quienes son los educadores peor pagados. El Ministro Belli hizo ver que de cara a la pobreza del país, a una economía estancada y a un déficit comercial de más de 500 millones de dólares, no había otra salida para mejorar los salarios de los maestros y hacer mejoras en las plantas físicas de las escuelas.⁵⁷ De acuerdo con el Ministro, el ingreso per cápita del país probablemente no iba a crecer sino hasta 1996, y las asignaciones del gobierno a la educación, para 1994, posiblemente iban a ser más bajas que las del período 1992-1993, cuando el presupuesto del MED disminuyó de 55 millones de córdobas a poco menos de 54 millones.⁵⁸ (Durante este período hubo un 20% de devaluación del córdoba con respecto al dólar).

MUNICIPALIZACIÓN

El 20 de abril de 1993, el MED suscribió el primer acuerdo con las municipalidades de Matagalpa, Granada y San Pedro de Lóvago (Chontales). Muchas de las normas empleadas al conferir autonomía administrativa a las escuelas secundarias por separado, se aplicaron también a la «municipalización» de la educación. Las municipalidades reciben cantidades mensuales de dinero, de acuerdo con las tasas de asistencia, para ser administrado por un Consejo Educativo Municipal. Dichos Consejos (que supervisan escuelas pre-primarias, primarias y secundarias y educación de adultos) están formados por el alcalde, el delegado municipal del MED, dos

miembros del Consejo Administrativo Municipal, tres padres de familia, dos maestros, dos estudiantes, una autoridad religiosa y un representante de las organizaciones cívicas en la comunidad. El alcalde preside las reuniones del concejo; el delegado municipal del MED sirve como secretario. Los Consejos tienen la facultad de contratar, promover y cesantear personal —basados en la Ley de Carrera Docente y el Código Laboral— lo mismo que revisar el currículum y crear nuevos centros educativos en conformidad con las normas del MED.

También pueden, los Consejos, buscar fondos adicionales de fuentes nacionales e internacionales.⁵⁹ Los contratos municipales, válidos por un año, no interfieren en contratos por separado que algunas escuelas decidan negociar directamente con el MED, como centros autónomos administrativos.

En la primavera de 1993, funcionarios del ministerio aclararon que ambos proyectos, autonomía administrativa y municipalización, estaban en su fase de pilotaje y que había un número de problemas por resolver, tanto en la teoría como en la práctica.

PROBLEMAS EN LA LIBERACIÓN ACADEMICA

Los problemas observados son tanto pedagógicos como políticos. Las dificultades pedagógicas se relacionan con la medida en que la autonomía administrativa, tal como está concebida actualmente, contribuirá a avanzar cualitativamente en la educación y a reducir los altos porcentajes de deserción. El Instituto «Enrique Flores», el primer centro de secundaria en recibir autonomía administrativa, fue seleccionado por el MED por causa de su reputación como una de las escuelas secundarias más sobresalientes del país. Para el MED esto representó que el Instituto tenía un alto porcentaje de promoción (arriba de 90 por ciento), calificaciones académicas arriba del promedio, una alta relación alumno-maestro (3,550 estudiantes para 79 maestros en tres turnos diarios), sostenimiento activo de los padres de familia para la escuela y buena disciplina laboral (es decir, según el MED, que ANDEN no tenía una presencia activa en el centro).⁶⁰

Los funcionarios del MED y el personal de la escuela admiten que no hubo nada particularmente innovador en el centro, tampoco había planes para ningún tipo de reforma curricular. Ciertamente, cualquier intento de introducir una pedagogía más centrada en los alumnos y más orientada a la investigación (supuestamente un objetivo del MED), parecería improbable, si no imposible, a la luz del énfasis que el MED pone en tener un mínimo de 45 estudiantes por clase como indicador de eficiencia. El sistema de

incentivos, como está constituido actualmente, estimula a las escuelas a enrolar al mayor número de estudiantes posibles y a contratar el menor número posible de maestros para recibir mayores fondos del Ministerio. Funcionarios del MED admitieron, en entrevistas, que los máximos para alumnos y maestros deberían ser instituidos, más correctamente, a nivel de escuelas y aulas escolares.⁶¹

Un conjunto de problemas se centran en cuánta autonomía será concedida a las escuelas individuales y a los sistemas de educación municipal para diseñar currículos y seleccionar textos. Por ejemplo: ¿Permitiría el MED a las escuelas, si ellas lo desean, reintroducir los libros «Carlitos», la serie de textos de lectura y lenguaje español usados durante la década de los ochentas? De acuerdo con el Ministro Belli, en mayo de 1993 el MED estuvo pensando beneficiar a las escuelas con ese grado de autonomía.⁶² El MED únicamente intervendría para confirmar que el Consejo Consultivo haya sido apropiadamente elegido. Al mismo tiempo, el MED estuvo pensando también en acrecentar el número de miembros de los consejos para asegurar una mayor representatividad.

Esta aparente voluntad de aceptar una diversidad de puntos de vista en cuanto a libros de texto y ofertas curriculares, debe ser vista en el contexto de otras políticas del MED. En una conversación sobre las nuevas políticas del MED en relación a la liberalización académica, Raúl Quintanilla, asesor del Ministro, reforzó el punto de que incluso las escuelas privadas necesitan el visto bueno de la oficina de la Dirección General de Educación. Esta oficina determinaría si los textos propuestos contendrían material dañino para la moral pública. Ningún texto, por ejemplo, podría exaltar el crimen o promover «anti-valores» (ideas inconsistentes con las normas tradicionales de la sociedad nicaragüense).⁶³

La Costa Atlántica presenta un caso interesante sobre cuánta autonomía está concediendo el MED. De acuerdo con la Ley de Autonomía de 1988 y la Constitución Política de 1987, la región de la Costa Atlántica disfruta de una gran autonomía sobre sus programas educativos y culturales. Sin embargo, la realidad política y económica ha disminuido las concesiones hechas por la ley. La Costa Atlántica es una región empobrecida y está dividida políticamente. Esta situación ha impedido a los Consejos de gobierno de las Regiones Autónomas del Atlántico Norte y Sur, mantener suficientes recursos para emplear sus propios maestros o reclamar al unísono sus prerrogativas sobre los dictados del gobierno central. La verdad es que el MED es quien controla el presupuesto. El MED también ha elaborado el contenido de los programas educativos bilingües, a tal grado que muchos habitantes de las regiones costeras lo ven como una violación a la Ley de Autonomía y a la Constitución.⁶⁴

Como se señaló antes en este capítulo, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) de la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS), ha elaborado sus propios libros de lengua inglesa. El MED ha ejercido, sin embargo, un estricto control sobre la libertad de los educadores del PEBI al modificar el contenido de los currículos de Educación Cívica y Moral. Según el ex director del programa PEBI en el MED, la censura ocurre en casi todo lo que se produce.⁶⁵

Un ejemplo de este tipo de censura son los esfuerzos de la oficina del PEBI en la RAAS por elaborar un libro de lectura para sexto grado que se inspiraría en el orgullo de la herencia africana de la población criolla. Titulado «Black Majesty», el texto ha sufrido constantes revisiones de parte de los funcionarios del MED en Managua. De acuerdo con Angélica Brown, directora del PEBI en la RAAS hasta mayo de 1993, casi la mitad del contenido del texto había sido eliminado por los funcionarios del MED.⁶⁶ Entre los artículos eliminados estaba un dibujo de un puño levantado, símbolo de la resistencia a la opresión, pero, para el MED, esto era un símbolo antagónico innecesario.

Intentos por elaborar textos de lectura basados en leyendas del folklor local han tropezado con varias dificultades. Un cuento sobre un campesino que firmó un pacto con el diablo fue censurado por promover la magia negra. En respuesta a tales decisiones, Hugo Sujo Wilson, miembro del Centro para la Investigación y Documentación de la Costa Atlántica (CIDCA), muy vinculado con el PEBI, escribió una carta al editor del diario *Barricada* preguntándose si acaso el *Fausto* de Goethe no habría encontrado un destino similar a los ojos de los censores del MED.⁶⁷

Mayores evidencias sobre la naturaleza de la censura del Ministerio se pueden observar en un memorándum de enero, 1993, de la asesora del ministro en asuntos morales y valores, al Director de Educación Primaria. La asesora recomienda borrar del texto de tercer grado el siguiente pasaje, debido a su contenido político partidista: «En el pasado, la Costa Atlántica fue olvidada por todos. Sin embargo, desde la revolución tenemos asentamientos, muchas escuelas nuevas, centros de salud y estamos comenzando a contruir caminos mejores». La asesora también recomienda eliminar una referencia a los «gobernadores crueles» de la conquista española por «no tener nada bueno que decir de los españoles y de la cultura resultante». Como ella señala, esto parece revelar «una actitud poco madura ante los hechos históricos». Todavía más, «los indígenas de aquella época, tampoco eran santos y las religiones autóctonas existentes en Nicaragua incluían sacrificios humanos». Un ejemplo más, éste respecto a la «Leyenda del Amor», tomada del libro «Azul y Blanco» de tercer grado. La versión en inglés criollo dice: «El papá de la

muchacha no aceptó al muchacho porque éste no era adinerado y porque era de otra tribu». La versión en español dice: «pero faltaba el consentimiento del padre de la novia que era contrario a la unión, quizá porque el novio era de otra tribu o porque no era hijo de cacique». La asesora objeta la versión en inglés debido a que alimenta «la lucha entre ricos y pobres, que ya demasiado daño ha hecho en Nicaragua». ⁶⁸

El problema de la censura impone la pregunta de cuánta autonomía concederá el MED a las escuelas y municipalidades para determinar los currículos. Mucha gente que se queja de que el MED no ha hecho mucho con la concesión de mayor autoridad para la toma de decisiones a los niveles locales y de escuelas individuales, también critica al gobierno Chamorro por ir demasiado lejos en renunciar a la responsabilidad del estado de proporcionar un sistema de educación libre y pública para todos los nicaragüenses. Estos críticos creen que los padres y los miembros de la comunidad deberían tener mayor voz en las políticas educativas; ellos apoyan un gobierno escolar más democrático y un mayor rol de los maestros en la elaboración de los programas educativos de sus escuelas. Los líderes nacionales de ANDEN, por otro lado, se oponen al hecho de delegar a los Consejos escolares y municipales, la facultad de contratar y despedir maestros. ⁶⁹

Las políticas del MED de liberalización académica son vistas como acciones sistemáticas dirigidas a «privatizar» la educación. El Ministro de Educación ha respondido a numerosas cartas llegadas a los diarios del país, particularmente «Barricada», en las que los nicaragüenses lamentan el hecho de que el MED está violando el Artículo 119 de la Constitución, el cual declara que la educación es una función obligatoria del estado. ⁷⁰ Pero, como el Ministro ha señalado, dicho artículo demanda del estado planificar, dirigir y organizar la educación. No exige al estado administrar cada escuela. Si así fuera, la educación privada no existiría. El Ministro además argumenta que, muchos organismos internacionales creen que «la participación de los Ministerios de Educación en el manejo administrativo directo de millares de centros educativos, es algo que más bien los distraen de sus funciones sustantivas fundamentales». ⁷¹

A pesar de que ANDEN teme la dirección que la liberalización académica está tomando, otros, simpatizantes de la unión de maestros sandinistas, creen que los consejos escolares, la autonomía administrativa y la municipalización ofrecen una oportunidad a la unión de maestros para jugar un mayor papel en la toma de decisiones educativas, bajo las nuevas condiciones que prevalecen en el país. De acuerdo con Oscar René Vargas, ANDEN, sin embargo, tiene que enfrentar el hecho de que el sindicato, junto con el FSLN en 1990, perdió el poder, y las viejas reglas del juego

cambiaron.⁷²

Muchos afiliados de ANDEN y de los otros dos principales sindicatos de maestros, están divididos y desconcertados respecto a participar en las acciones del MED conducentes a mayor descentralización y auto-gestión. Para algunos maestros, la autonomía administrativa representa una oportunidad para incrementar sus salarios. Por otro lado, la alta tasa de desempleo en el país, estimada en más de 70 por ciento en junio de 1993, presenta la clara posibilidad de que muchos padres de familia no podrán pagar las obligaciones mensuales con la escuela, y que muchos estudiantes abandonarán las escuelas e irán a buscar un trabajo para sostener a sus familias. Los salarios de los maestros, por supuesto, podrían deteriorarse incluso más en tales condiciones.

La municipalización, por otro lado, no es un atractivo para muchos maestros, particularmente para los afiliados con ANDEN. La mayoría de las municipalidades están empobrecidas. Además, desde la pérdida electoral del FSLN en 1990, la asociación de alcaldes ha sido una de las fuerzas políticas más conservadoras del país. Arnoldo Alemán, alcalde de Managua, es uno de los líderes políticos anti-sandinistas en el país y un probable candidato a la presidencia en las elecciones de 1996. Su secretaria de educación municipal, Hortensia Rivas, como ex-Vice Ministra de Educación, estuvo al frente de las confrontaciones del MED con los maestros en la huelga nacional de abril-mayo de 1991. Si se tuviera que escoger entre municipalización y autonomía administrativa, muchos maestros, afiliados a ANDEN trabajando en Managua, optarían por lo último, antes que enfrentar el posible hecho de quedar bajo la autoridad del alcalde y su secretaria de educación.

A partir de octubre de 1993, sólo tres municipalidades, todas bajo administraciones conservadoras, habían entrado en acuerdos con el MED. En los primeros meses del año, el MED había presentado ofertas a León y Jinotepe (ambas ciudades bajo administraciones sandinistas) de entrar en acuerdos, por medio de los cuales, algunas de sus escuelas obtendrían autonomía; pero las municipalidades no habían aceptado la invitación. Por el contrario, el número de escuelas con autonomía administrativa había crecido a dieciocho. Las posibilidades de mejoramiento en los salarios parecía haber sido el factor principal de inducir a los administradores y maestros a aplicar para la autonomía.

Varios funcionarios y asesores de alto rango en el MED, incluso, están temerosos de las consecuencias inimaginables de una autonomía local. Su preocupación es con respecto al poder que tiene ANDEN en el nivel local, de ganar el control de los consejos escolares y reintroducir contenidos sandinistas. Pero, como se señaló arriba, el mismo ANDEN ha estado

negándose a promover el tipo de liberalización académica que puede hacer posible que esto suceda.

ARANCELES PAGADOS POR LOS USUARIOS

Aunque el pago de aranceles por educación no fue muy usual durante el período sandinista, las medidas introducidas por el gobierno Chamorro para transferir grandes cuotas de los costos educativos a los padres, ha generado grandes controversias. Con la intensificación de la guerra civil y el deterioro de la economía después de 1983, el MED, bajo la administración del Padre Fernando Cardenal, no podía financiar los gastos de reparación y mantenimiento escolar. El MED dependía de las contribuciones voluntarias de trabajo, recursos y dinero. Los padres que tenían dinero, también compraban copias del libro de lectura «Carlitos» por aproximadamente cincuenta centavos dólar. Con las medidas de austeridad introducidas en 1988, cuando el salario de los maestros se deterioró, a tal punto que los maestros ya no podían vivir de él, el gobierno demandó a las industrias procesadoras de alimentos y las cooperativas agrícolas, que compartieran alimentos con los maestros o que proveyeran terrenos donde los maestros pudieran cultivar.

La mayor diferencia en el período post-sandinista es que ahora el MED exige el pago de matrícula, colegiatura y el uso de libros de texto. El propósito principal de las colegiaturas mensuales es el de mejorar el raquítico salario de los maestros, el cual, para 1992, se encontraba entre 63 y 93 dólares mensuales para un maestro de escuela primaria, dependiendo de su preparación educativa y de sus años de experiencia; y entre 88 y 118 dólares para un maestro de escuela secundaria.⁷³ Los fondos también pueden ser usados para mejoras en la planta física escolar y ofertas educativas.

Los aranceles parecerían solamente nominales. El pago por matrícula anual en 1993, fue de cinco córdobas (menos de un dólar) para un estudiante de escuela primaria, y de diez córdobas para uno de secundaria. El promedio de pagos mensuales fue el mismo (5 y 10 córdobas). Sin embargo, en circunstancias en que el 70 por ciento de la población está desempleada y viviendo en la pobreza, estos llamados pagos «nominales» implican un gran obstáculo. De hecho, representan una gran carga para familias que incluso, luchan diariamente para conseguir alimentos y ropa. El caso es peor cuando se consideran muchas familias que tienen cinco o más niños.⁷⁴

Oficialmente, el MED ha declarado que los niños de escuela primaria

están exonerados de pagar dichos cargos. También están eximidos los hijos de maestros activos, de empleados del MED, víctimas de guerra, desmovilizados del EPS y de la resistencia armada, y estudiantes con calificaciones arriba de 90. Además de eso, los padres que tienen familias numerosas sólo tienen que pagar por uno de los hijos.

Sin embargo, en la práctica, muchas escuelas primarias están obligando a sus alumnos a pagar por matrícula y colegiatura. Aunque parecería que el MED está decidido a exonerar a los estudiantes de los grados primero a cuarto, no tiene suficiente personal para garantizar que todas las escuelas cumplan a cabalidad este mandato. Incluso, el MED ha enviado mensajes respecto a si los estudiantes de los grados quinto y sexto deben pagar o no las colegiaturas. Muchas escuelas también dicen solicitar de los padres de familia mensualidades «voluntarias» para la compra de materiales y equipos o para la creación de programas especiales; pero en realidad estas mensualidades son obligatorias.

Ha habido mucha confusión sobre quiénes tienen que pagar, cuánto y para qué. Esta confusión ha surgido al vincular los pagos mensuales obligatorios con un «bono del maestro». La confusión alrededor de las obligaciones de pago y cómo serían usadas, no es solamente el resultado de una campaña sistemática de ANDEN por sabotear el plan, como pensarían los oficiales del MED,⁷⁵ sino también una consecuencia de las modificaciones hechas por el Ministerio debido a protestas públicas sobre varios problemas relacionados con el «bono del maestro».

Un punto importante de la disputa estuvo centrado sobre si los fondos colectados por escuelas individuales se usarían exclusivamente para las necesidades de esa escuela. Muchos maestros estuvieron a favor de retener los fondos en la escuela, temiendo que dicho dinero fuera mal usado por el Ministerio central. Pero el MED, y prestigiados educadores sandinistas, como Carlos Tünnermann Bernheim y María Ramírez, miembros del Concejo de Educación Nacional del Ministerio, opinaron contra esta propuesta auspiciada por ANDEN.⁷⁶ Según ellos, reteniendo los fondos a nivel de escuela, sólo se beneficiarían los maestros de las grandes escuelas urbanas en las regiones más ricas del país, en detrimento de los maestros de las pequeñas escuelas rurales en regiones con más desventajas económicas. Con el tiempo, se logró un compromiso mediante el cual, el 50 por ciento de los fondos recolectados a nivel de escuelas primarias, sería distribuido equitativamente entre todos los maestros, y otro 50 por ciento se retendría en las escuelas individuales para ser usado a la discreción de sus directores y maestros; en el nivel de secundaria, 75 por ciento de los fondos serían distribuidos nacionalmente.⁷⁷ El primer bono, el cual fue distribuido en junio de 1992 y constituía los pagos recolectados durante

el mes de abril, totalizó una cantidad, por maestro, de 120.40 córdobas (menos de 25 dólares).

¿Valió la pena una controversia por esta pequeña cantidad de dinero? En principio, sí. Para el MED, el pago obligatorio por educación, representó un mecanismo para compartir los costos educacionales en un país empobrecido, un medio para mejorar, no importa cuan poco, los miserablemente bajos salarios de los maestros. Para las uniones de maestros, principalmente para ANDEN y FENITEC, los cobros representaron una violación del Artículo 121 de la Constitución de 1987, que declara que «el acceso a la educación es gratuito e igual para todos los nicaragüenses». Además, designar el pago como «un bono para el maestro» fue un error ya que en realidad fue una tarifa impuesta por el MED; y demandar de los maestros la recolección de los fondos de manos de los alumnos fue humillante e inapropiado.⁷⁸ Como los líderes de ANDEN reclaman, el pago obligatorio por educación en las instituciones públicas y el retiro del subsidio de las escuelas no-públicas, son una parte integral de los esfuerzos del gobierno Chamorro por privatizar la educación. Si el gobierno está hablando seriamente sobre mejorar el salario de los maestros, el estado tiene que reasumir la responsabilidad de conseguir asignaciones presupuestarias superiores para educación.⁷⁹

Aunque los maestros afiliados a ANDEN han sido quienes más han protestado por el pago obligatorio de matrícula y colegiatura, han habido numerosas protestas espontáneas y organizadas de padres y estudiantes. A mediados de agosto de 1992, por ejemplo, los estudiantes del Instituto «Carlos Ulloa» de Masaya, se tomaron el centro reclamando que ellos no tenían posibilidades de pagar los aranceles mensuales; las autoridades escolares habían amenazado con que no dejarían practicar exámenes parciales y semestrales a los estudiantes que no hubieran cumplido su obligación de pagar las mensualidades. De acuerdo con un reporte aparecido en Barricada, una bomba de contacto (hecha de piedras y otros diferentes objetos) fue lanzada desde un automóvil contra los estudiantes que tenían ocupado el Instituto Carlos Ulloa, y un atentado fue perpetrado contra la vida de un profesor y varios estudiantes quienes se habían tomado otras escuelas de la ciudad.⁸⁰ Padres de familia y maestros de Ciudad Sandino, un barrio con mucho apoyo al sandinismo, también se han presentado en las oficinas del MED para protestar por las políticas sobre colegiaturas. Ellos querían que los fondos colectados en las escuelas individuales quedaran bajo el control de la localidad. Cuando Agnes Pastora, del personal administrativo del MED de Ciudad Sandino, rehusó pasar los fondos colectados, el MED simplemente la despidió.⁸¹

Aunque las obligaciones de pagos mensuales han provocado la mayor

oposición, el pago por libros de texto también ha dado lugar a considerables controversias. En general, los libros de texto para los primeros tres grados de educación primaria se venden por menos de dos dólares, mientras otros libros de escuela primaria se alquilan por un precio nominal que está por debajo de un dólar. Los estudiantes de familias pobres también están exonerados de pagos. Los padres, sin embargo, han protestado por el pago de libros que han sido donados por la AID, por pagar el mismo precio de alquiler de libros usados cuando otros reciben libros nuevos por el mismo precio, y por tener que pagar por lo que ellos creen es una multa excesiva por libros dañados o perdidos. La compra o alquiler de textos en secundaria también es substancialmente cara. El MED, por su parte, sostiene que estos cobros son necesarios para asegurar el reemplazo de las existencias y para la compra de textos adicionales para el número creciente de estudiantes que asisten a las escuelas públicas. Aunque el MED se ha comprometido a mantener la provisión suficiente de textos para todas las regiones del país y controlar el almacenamiento y distribución de los libros requeridos, ha habido escasez de algunos textos. También ha habido lo que eufemísticamente se ha llamado un «filtro» de libros de texto de las bodegas del MED hacia el mercado negro. Los libros, algunos de los cuales han sido robados de los depósitos públicos, son vendidos en las calles al doble o más del precio estimado por el estado.

Otras objeciones, hechas por publicistas y distribuidores de libros, están relacionadas con el involucramiento del MED en la publicación de libros de texto requeridos. Particularmente critican a los funcionarios del MED de ser autores de textos obligatorios. Por ejemplo, el Director de Educación Secundaria es el autor de un texto de lenguaje, requerido para el nivel de educación secundaria; también un asesor del Ministro participó en la escritura de algunos textos de Educación Cívica.

¿Cuál es el papel del Estado en la educación? Como parece reflejarse en la discusión anterior, no sólo hay puntos de vista diametralmente opuestos (desde quienes apoyan un estado interventor hasta los que proponen lo que Martin Camoy llama el Estado «periférico»)⁸², sino que además, algunos grupos que promueven diferentes posiciones ideológicas, generalmente no tienen argumentos consistentes. Estas tensiones y contradicciones surgen de un examen de las políticas estatales respecto a la administración y financiamiento de la educación privada.

LA EDUCACIÓN PRIVADA

Los que se oponen a las políticas educativas de la administración

Chamorro critican lo que ellos señalan como una implacable marcha hacia la privatización. Según los críticos, este cambio a favor del sector privado, se manifiesta en los esfuerzos por disminuir el rol del Ministerio central a favor de un mayor control a nivel de municipio y de escuela, sobre asuntos rutinarios de presupuesto, currículum y personal; pagos obligatorios por colegiatura, y el estímulo a la creación de escuelas privadas. Aunque es cierto que el actual MED ha declarado su apoyo decidido a la educación privada, también es cierto que no difiere mucho, con respecto al anterior Ministerio de Educación, en cuanto al control sobre las escuelas privadas. Puede argüirse el hecho de que en algunos aspectos, el gobierno Chamorro ha intentado controlar las escuelas privadas, incluso más de lo que lo hizo el FSLN. Un estudio relacionado con las regulaciones del FSLN y del gobierno Chamorro sobre supervisión de las escuelas privadas, revela diferencias poco importantes. La Reglamentación General de Educación Primaria y Secundaria de 1993, respetando la tradición del Estatuto de Derechos y Garantías del Pueblo Nicaragüense del 21 de agosto de 1979 y el Artículo 124 de la Constitución de 1987, apoya el derecho de los padres de seleccionar para sus hijos la escuela de su predilección. De la misma manera, el Artículo 145 de la reglamentación de 1993, exige a las escuelas privadas cumplir con los lineamientos y políticas generales del MED, y permitir evaluaciones periódicas hechas por funcionarios del MED para determinar hasta qué grado ellas están cumpliendo con requerimientos mínimos. Una gran diferencia es la de febrero de 1991, cuando el MED cedió a las escuelas parroquiales completa autonomía administrativa para contratar a sus directores y sub-directores; durante el FSLN, el MED debía aprobar el personal administrativo nominado por las juntas directivas de las escuelas privadas.

Aunque de hecho, el MED actual ha intervenido menos en lo que se enseña en las escuelas privadas (lo que constituyó una queja de algunas de las escuelas religiosas más conservadoras durante el período del FSLN) y el Artículo 124 de la nueva reglamentación permite un sistema de evaluación alternativa, no ha sucedido lo mismo con respecto a los asuntos fiscales. Ciertamente, puede decirse que los líderes del nuevo Ministerio de Educación han sido, incluso, más estrictos en cuanto a la aplicación de la ley. En 1992, el MED estableció limitaciones respecto a cuánto podían pagar los estudiantes por colegiatura en las escuelas privadas subsidiadas. Un número de escuelas que no quiso sufrir las limitaciones impuestas, decidió no seguir recibiendo el subsidio. En varios casos, donde las escuelas estaban cobrando de más a sus estudiantes, el MED les retiró el subsidio.

Debido a restricciones presupuestarias, el MED ha tenido que cortar el subsidio que había dado a la educación privada. En 1989, 1,920

maestros y empleados administrativos fueron subsidiados; en 1991, la cifra fue de 915.⁸³ En 1992, cerca de 17 por ciento de los estudiantes preuniversitarios se matricularon en escuelas privadas, y aproximadamente 61 por ciento de ellos lo hicieron en escuelas subsidiadas por el MED.⁸⁴ Igual que lo hizo el gobierno del FSLN, la actual administración ha mostrado preferencia por subsidiar aquellas escuelas que sirven a los pobres.

El gobierno Chamorro no sólo ha reducido las asignaciones a las escuelas privadas, sino que también intentó, en 1992, imponer sobre los pagos por educación privada, el Impuesto de General de Ventas (IGV). La reacción fue inmediata y estridente. La principal oposición a esta medida vino de las escuelas privadas de Managua administradas por comunidades religiosas. Los padres y maestros asociados a estas escuelas, amenazaron con hacer uso de la «desobediencia civil para que el impuesto no fuese aplicado». También iniciaron una apelación a la Corte Suprema de Justicia para protestar por lo que ellos decían era una «violación de... [sus] derechos civiles».⁸⁵

Aunque los medios de comunicación reportaron que el gobierno, en respuesta a estas protestas, revocó la medida fiscal, esto es cierto solamente con respecto a las escuelas privadas asociadas con la Iglesia Católica. De acuerdo con el CEPAD, la Iglesia Católica fue exonerada de impuestos debido al acuerdo que existe entre el gobierno de Nicaragua y la Santa Sede. Las escuelas afiliadas a denominaciones protestantes aún están sujetas a tales impuestos. CEPAD, desde mayo de 1993, tenía pendiente una apelación ante la Corte Suprema por su oposición al IGV. CEPAD se lamenta además, de que aunque la ley de creación del Consejo de Educación Nacional, de 1992, menciona a un representante por las Iglesias Evangélicas, ninguna ha sido designada para ocupar ese lugar. Durante el período 1990-1993, las relaciones entre el MED y CEPAD han sido desde indiferentes hasta hostiles: la ex-Vice-Ministra de Educación, Hortensia Rivas, ha acusado a los líderes de CEPAD de haber sido instrumentos del FSLN durante la década de los ochentas.⁸⁶

La posición privilegiada de que gozan las escuelas privadas asociadas con la Iglesia Católica, puede ser ilustrada con el caso de la «Escuela Pablo VI» en La Paz Centro, una pequeña ciudad ubicada aproximadamente a unos 30 kilómetros al oeste de Managua, sobre la carretera a León. En julio de 1990, el gobierno Chamorro decidió regresar la escuela secundaria de la ciudad a la Iglesia Católica. A los ojos del gobierno (léase Cardenal Obando y Bravo), la escuela había sido establecida por la iglesia en 1967 e ilegalmente confiscada por el gobierno sandinista. Según el FSLN, la administración sandinista había creado una nueva escuela en 1981, el Instituto «17 de Julio» (nombrado así para celebrar esa fecha en 1979,

cuando la ciudad de León fue liberada de la Guardia Nacional), tomando de la vieja escuela sólo algún mobiliario y equipos (en este local de la vieja escuela, funciona ahora la oficina municipal de educación). El FSLN arguye que permitió a la iglesia administrar la escuela, mientras el gobierno subsidió totalmente a los maestros y los programas.

La Paz Centro se convirtió en una dura prueba, tanto para el episcopado nicaragüense y miembros del MED asociados con el catolicismo carismático, como para el FSLN, en relación al grado en que la educación sería privatizada.⁸⁷ El 20 de julio de 1990, circularon rumores en La Paz Centro de que el sacerdote de la ciudad, un líder anti-sandinista, sería nombrado director de la escuela secundaria. El 21 de julio, un número de maestros y doscientos estudiantes ocuparon el edificio escolar para protestar por la designación del sacerdote (de quien los maestros y estudiantes decían, no tenía experiencia previa como maestro) y por la acción general encaminada a privatizar la escuela. El 23 de julio, dentro de la parroquia, el Ministro de Educación, en ese entonces, Sofonías Cisneros Leiva, anunció la decisión del MED de nombrar al Padre Enrique Martínez Gamboa como director de la escuela. Los que se reunieron a escuchar al Ministro en la parroquia, luego marcharon a tomar posesión del centro escolar ocupado. Al llegar, el grupo rompió las defensas de malla ciclón que protegían la escuela; sin embargo, chocó con una barricada humana. La confusión y el forcejeo duró más de una hora. Aunque los periódicos reportaron el suceso como «Corre la sangre por las calles», lo cual fue muy exagerado, se dieron peleas de puño, pero la policía local intervino para separar los grupos en disputa. El edificio fue desocupado aquel día, pero vuelto a tomar varios días más tarde. Durante las cuatro semanas que siguieron al suceso, La Paz Centro se convirtió en un foco de atención nacional. El Cardenal Obando y Bravo se comunicó telefónicamente al menos tres veces con la delegada municipal de educación; la presidenta Violeta Chamorro envió policías desde León y Managua para poner la situación bajo control; los líderes nacionales de ANDEN y del FSLN también estuvieron involucrados; y la entonces Vice-Ministra de Educación, visitó la escuela para negociar con los maestros descontentos.

Eventualmente, el problema llegó a su fin cuando los maestros, alumnos y padres de familia que protestaban, decidieron, el 24 de agosto, crear su propia escuela en un terreno que había sido usado por la organización de la Juventud Sandinista. La nueva escuela fue bautizada con el nombre de Tomás Ocampo, un maestro sandinista de la localidad, que había sido asesinado por la Guardia Nacional el 31 de enero de 1979. Paradójicamente, Ocampo había sido el marido de la actual delegada municipal de Educación, quien está muy resentida por el nombre puesto

a la escuela.

Los maestros de la nueva escuela (sandinista) no recibieron ningún salario, sino hasta que el MED la reconoció en octubre de 1990. Para 1992, la escuela empleó a 18 maestros (15 de los cuales tenían grado universitario), y matriculó a 437 estudiantes en los últimos años de escuela primaria y la secundaria completa, incluyendo cursos técnicos cortos de mecanografía y contabilidad. A pesar de la confusión inicial y las dificultades financieras, el Centro Educativo «Tomás Ocampo» parecía próspero. Con un subsidio del MED sólo para los maestros graduados, cinco dólares de colegiatura mensual pagada por los padres de familia y donaciones de Organismos No-Gubernamentales de Suiza y Alemania, la escuela tiene la posibilidad de pagar a sus maestros casi el doble del salario recibido por maestros en otras escuelas.

Finalmente, la Escuela «Pablo VI», antes Instituto «17 de Julio», fue regresada a la Iglesia Católica. En 1992, la escuela empleó a 19 maestros y matriculó aproximadamente a 750 estudiantes en el sexto grado de educación primaria y en clases de educación secundaria, diurnas y nocturnas.

A pesar de la satisfactoria salida al conflicto, la Paz Centro no es sino una de numerosas batallas sostenidas entre los maestros, estudiantes y padres de familia simpatizantes de ANDEN y el gobierno nacional.

La siguiente sección analiza cómo el poder de ANDEN y el sindicalismo magisterial en general, se han deteriorado en el período post-sandinista.

DISMINUYENDO EL ROL DE ANDEN

ANDEN ha sido el crítico más organizado, articulado y militante de las políticas educativas y sociales del gobierno Chamorro. ANDEN ha luchado por la estabilidad laboral, por el incremento salarial, por el mejoramiento de las prestaciones sociales para los maestros y por una ley exhaustiva de la carrera docente. Como se ha señalado en este capítulo, ANDEN ha resistido los intentos por disminuir el rol del estado en la provisión de educación pública y gratuita a todos los estudiantes, desde el nivel pre-escolar hasta el universitario. Aunque las otras dos organizaciones de maestros, surgidas después de 1990, CNMN y FENITEC, promueven principios similares, ANDEN difiere en su planteamiento político más radical y en su militancia. Como una unión afiliada al FSLN, apoya la orientación socialista del desarrollo y la solidaridad con la lucha de las clases trabajadoras de otros países. También está decidido a involucrarse en acciones de huelga.

En 1991, ANDEN dirigió una huelga de cincuenta días para protestar por el despido masivo de maestros y personal educativo durante el primer año del gobierno Chamorrista, inadecuados incrementos salariales y por la falta de voluntad del gobierno en alcanzar acuerdos sobre una ley de la profesión docente. La huelga explotó en abril, debido a varias circunstancias. De acuerdo con Mario Quintana, Secretario General de ANDEN, los cheques de pago no llegaron antes de las vacaciones de Semana Santa, y cuando finalmente llegaron, «los ajustes salariales», que el MED había incluido, eran por sumas tan insignificantes (de veinte centavos a tres dólares) que los maestros se sintieron ultrajados.⁸⁸ Los maestros miraban los cheques recibidos como insultos hechos a propósito.

Entre el 8 de abril y el 27 de mayo, 18,000 maestros estuvieron en huelga. Esta cifra representaba el 60 por ciento de la fuerza docente en aquel año. Aunque el grueso de los huelguistas eran afiliados de ANDEN, maestros de CNMN y FENITEC, en muchos lugares del país, cooperaron individualmente con la acción.

Los maestros ocuparon las oficinas del MED por varios días antes de cederlas bajo la amenaza de la brutalidad policial. En escuelas como el «Centro Experimental México», en Managua, la mayoría de maestros se tomaron el edificio escolar para evitar que se impartieran clases. El Centro, igual que como sucedió en La Paz Centro, se convirtió en un campo de batalla entre maestros, padres, estudiantes, miembros de la comunidad y sindicatos apoyando la huelga, y aquéllos que estaban en contra de ella. La huelga terminó con un ajuste salarial de 25 por ciento y varias concesiones del MED en relación a beneficios de los maestros, desde anteojos gratuitos hasta pago por gastos de honras fúnebres. Aunque las conquistas materiales alcanzadas no satisficieron las expectativas de ANDEN, Mario Quintana cree que en términos políticos y organizativos, «la organización terminó muy fortalecida para enfrentar futuras batallas».⁸⁹ Han habido batallas desde mayo de 1991, pero ninguna tan prolongada, masiva y efectiva.

En octubre de 1992, ANDEN inició paros laborales progresivos en viernes de por medio, para protestar por el continuo deterioro del salario de los maestros, el despido de educadores afiliados a ANDEN, la falta de una ley exhaustiva de educación y, en general, por la privatización de la educación. ANDEN asegura que más de ochenta implicados en la acción, fueron despedidos por el MED entre noviembre de 1992 y marzo de 1993. La cifra incluye líderes nacionales, regionales y locales.

ANDEN ha acusado insistentemente a los ejecutivos del MED de «revanchismo», es decir, represión sistemática y discriminación en contra de su membresía, similar a lo que ocurrió a los que se oponían al régimen

de Somoza antes de julio de 1979. Ciertamente, en una co-publicación con ANDEN, en 1993, titulada «Persecución Política», la pro-sandinista organización de derechos humanos CENIDH, que ha acusado al MED de ser uno de los mayores violadores de derechos humanos en el país, documentó el despido de veintiocho maestros.⁹⁰

Uno de los casos más sonados, pero no documentado en la publicación CENIDH-ANDEN, es el del señor Cristóbal Espinoza, quien fue removido de su cargo como jefe del Departamento de Informática en el MED, después de 35 años de servicio en dicho Ministerio. A Espinoza se le dio un día para que sacara sus pertenencias de la oficina. Cuando él confrontó la decisión y dispuso permanecer en su oficina, la cerradura de la puerta fue cambiada para evitar su ingreso. En una comunicación aparecida en el diario *Barricada* del 17 de febrero de 1992, el MED argumentó que Espinoza no había sido removido de su cargo por razones políticas, sino como resultado de una reorganización administrativa del MED y un cambio en las funciones del Departamento de Informática, dirigido al «diseño, desarrollo y montaje de un sistema de información en la gestión administrativa y en proyectos de inversión y apoyo a la planificación educativa»,⁹¹ para lo cual Espinoza, un estadístico por entrenamiento, no estaba calificado.

Espinoza respondió que tal «reestructuración» no era otra cosa sino un velo para cubrir la eliminación de los educadores que actuaban con «beligerancia en la defensa de sus derechos de maestros».⁹²

Durante el período analizado, la posibilidad de un diálogo entre la dirigencia de ANDEN y el MED se hizo cada vez más remota. Se dieron masivos reemplazos, demociones y éxodo de administrativos y maestros desde octubre de 1990, cuando la Asamblea Nacional aprobó una ley declarando que el personal administrativo de las escuelas, debía poner sus puestos de trabajo a discreción de las autoridades del MED (las palabras usadas para personal administrativo fueron «cargos de confianza»). Dichos cargos no estaban protegidos por regulaciones previas. ANDEN calcula que la ley de 1990 condujo al reemplazo de aproximadamente 3,000 administradores.

Aunque ANDEN puede entender porqué el nuevo gobierno reemplazó funcionarios importantes en los niveles centrales y regionales de las oficinas del Ministerio, no cree que haya sido necesario remover a la vasta mayoría de los administradores, muchos de los cuales eran educadores experimentados y competentes. (Los miembros de ANDEN no ven un paralelo entre las acciones del gobierno Chamorro en 1990 y las del FSLN en 1979). Las reestructuraciones administrativas que siguieron, y otras acciones tomadas por el MED, han sido calificadas por ANDEN de

revanchistas e ilegales. En mayo de 1993, más de 40 maestros afiliados a ANDEN tenían casos pendientes ante las comisiones laborales departamentales y nacionales, creadas por la Ley de Carrera Docente de 1991,⁹³ o en cortes judiciales. Los casos presentados han resultado del hecho de que el MED tiene la facultad de decir la última palabra en aquellos casos donde el consenso no se puede alcanzar por apelación ante la comisión nacional; pero el MED, persistentemente, ha fallado en contra de los educadores agraviados. Los abogados defensores de ANDEN argumentan que aun cuando las comisiones han encontrado las deliberaciones a favor de los maestros, el MED obra antes de conocer las decisiones legales.⁹⁴

Las apelaciones judiciales para retribuir a los agravados han demostrado ser costosas y prolongadas.

El MED niega que sus acciones hayan sido motivadas políticamente o que sean ilegales. En varias comunicaciones públicas y en su publicación oficial «Maestro», la dirigencia del MED ha intentado cuidadosamente disipar rumores infundados y documentar las bases legales y éticas de sus decisiones de despedir maestros y administradores, sean de ANDEN o de otras organizaciones. Las acciones del MED, de acuerdo con el Vice-Ministro José Sandino, han sido en respuesta a la campaña de desestabilización montada por ANDEN y a acciones que violan los derechos humanos de la mayoría de los maestros.⁹⁵

La explicación más completa sobre los fundamentos para el despido de afiliados de ANDEN, se encuentra en la edición de «Maestro» de diciembre de 1992.⁹⁶ El MED acusa a ANDEN de hacer uso de las siguientes acciones ilegales, con algún apoyo de la Federación de Estudiantes de Secundaria (FES), para obstaculizar la educación: ocupación de centros educativos, secuestro de autoridades educativas, intimidación física y huelgas no justificadas. Ejemplos de estas acciones son las siguientes: la ocupación del Instituto «Carlos Ulloa» de Masaya, en agosto de 1992, que causó daños en los archivos, equipos y muebles; ataque con bombas dirigido contra el director del Instituto y el Director Nacional de Supervisión; la ocupación de la Delegación Municipal de Educación de Macuelizo en agosto de 1992; la ocupación de la Delegación Municipal de Educación de Estelí en septiembre de 1992 y el secuestro del Director de Educación Secundaria y los Subdirectores Generales de Educación y Supervisión; y el estrangulamiento y mutilación de un perro, que fue dejado colgado en la puerta de la casa del profesor Víctor Cruz, acompañado de una amenaza escrita diciendo que lo mismo le iba a pasar a él si no renunciaba a su puesto como Director del Instituto de Estelí. Por su lado, Ramón Espino Zelaya, Delegado Municipal en Ocotal fue secuestrado. Ninguna de estas acciones, según el MED, ha sido sancionada.

También, y de acuerdo con el mismo artículo, en los casos en que miembros importantes de ANDEN habían sido despedidos, las razones fueron las siguientes: A Omar Sánchez, ex director de la Escuela Normal de Estelí, se le encontró que había falsificado notas y diplomas, tenía escondido un fusil en su escritorio, y tenía una conducta intimidatoria.⁹⁷ Myriam Raudez, ex directora del Instituto Nacional de Estelí, quien empleaba la mayor parte de su tiempo en actividades políticas de partido, no pudo aclarar el destino de 60,000 córdobas que fueron colectados en concepto de libros de texto; y Norman García e Idalia Mendoza habían publicado graves calumnias contra las autoridades del MED, según lo determinó una corte.

El comunicado del MED no sólo detalla acciones tomadas en contra de maestros Andenistas, sino que también enumera a administradores asociados a la UNO y que fueron suspendidos. Sin embargo, el MED no menciona las razones del despido de estos administradores.

Al mismo tiempo, el MED enlista a «militantes del FSLN» que han retenido sus cargos o han sido promovidos. Es muy interesante que dicha lista contiene el nombre de la directora de la Escuela Normal de Managua quien insistentemente fue requerida a rendir su cargo, otro administrador de quien el MED alega renunció voluntariamente; y el Director de Educación Secundaria, cuyos lazos con el FSLN habían cambiado para abril de 1990.

Las publicaciones del MED proclaman el compromiso de los actuales funcionarios del MED con la reconciliación nacional y el diálogo. Las autoridades del MED admiten que pudieron haber cometido algunos errores, pero manifiestan que el sistema legal está abierto para que los agraviados puedan resolver sus problemas por la vía cívica y civilizada. Incluso, la Ley de Carrera Docente permite las huelgas, en tanto sean declaradas legales por el Ministerio del Trabajo.⁹⁸

Las relaciones del MED con las otras dos asociaciones magisteriales legalmente reconocidas, CNMN y FENITEC, son menos antagónicas y, posiblemente, menos complejas. La CNMN, que surgió durante la protesta de los maestros, en 1989, contra las medidas de austeridad del FSLN, ha permanecido muy alineada con la ex Vice-Ministra de Educación Hortensia Rivas; Rivas fue la presidenta de la organización hasta que asumió su cargo ministerial. FENITEC, que apareció un año más tarde, es vista por ANDEN y por CNMN como una asociación de maestros favorecida por el Ministro Belli, pero no por la vía oficial, como un contrapeso a las otras dos organizaciones. A mi juicio, esta evaluación con respecto a FENITEC, es incorrecta. En muchos sucesos, como el bono del maestro y la municipalización, la posición de FENITEC ha estado más cerca a la

mostrada por ANDEN que a la de CNMN. Mario Casco, Presidente de la CNMN, parece haber cultivado una relación laboral muy cercana con la dirigencia del MED. La literatura distribuida a visitantes de la oficina de CNMN en el MED, es uniformemente anti-sandinista y pro-Belli.⁹⁹ La CNMN publicó un anuncio pagado en «Maestro», en apoyo al «bono del maestro» y a la decisión del MED de distribuir fondos equitativamente a nivel nacional. El anuncio comienza con una clara denuncia contra el FSLN y ANDEN:

«A partir del 19 de julio de 1979, nacieron sindicatos subordinados al FSLN, cuya principal actividad era agitar a sus masas y propagandizar al partido gobernante. La modalidad más corriente era el llamado minimitin, y lo que menos les importaba eran los intereses de los trabajadores de todos los gremios; más bien, su principal tarea era explotarlos al máximo y someterlos a trabajos obligatorios... charlas de concientización, folletos de contenido comunista, a través de los cuales pretendieron doblegar al pueblo trabajador. ¿Quién podrá olvidar ese tenebroso pasado?»¹⁰⁰

Ambas, la CNMN y FENITEC, han penetrado sustancialmente entre la membresía de ANDEN. Un comunicado del MED, del 26 de agosto de 1991, permite a los maestros autorizar la deducción de la cuota de afiliación a cualquiera de las tres organizaciones. Antes de la derrota electoral de 1990, ANDEN fue la única organización de maestros, y la cuota de afiliación de 1 por ciento era automáticamente deducida de los cheques de salario de los maestros.¹⁰¹ A partir del 10 de septiembre de 1991, la Ley de Carrera Docente autoriza a miembros de las tres uniones a establecer comisiones laborales departamentales y nacionales para resolver inquietudes presentadas por los maestros. Desde febrero de 1992, las tres uniones tienen igual representación en el Consejo Educativo Nacional.

ANDEN aún insiste en representar a la mayoría de los maestros del país —al menos entre 50 y 60 por ciento. Por su parte, la CNMN mantiene que ha enrolado al menos a 15,000 de los 25,000 maestros activos. FENITEC por su lado, se adjudica 6,000 miembros. Es difícil llegar a saber quién de los tres dice la verdad. Una encuesta del MED administrada a 518 maestros, en el primer semestre de 1992, encontró que 60.9 por ciento declararon no pertenecer a ninguna organización; 16.1 por ciento están afiliados a ANDEN, 3.1 por ciento a CNMN, y sólo 1 por ciento a FENITEC; 17.2 por ciento no respondió a la encuesta.¹⁰² Dado que la encuesta fue patrocinada por el MED, es muy probable que muchos maestros tuvieron temor de declarar la verdad. Un estimado más realista se puede encontrar en una encuesta realizada en marzo de 1992, conducida por la Coordinadora Regional para Investigaciones Económicas y Sociales (CRIES). La encuesta,

basada en una muestra aleatoria del 7 por ciento de las 279 escuelas del área de Managua, reveló que ANDEN tenía estructuras activas en el 65 por ciento de las escuelas; sin embargo, solamente en 35 por ciento de ellas representaba a la mayoría de los maestros. En 4 escuelas se encontró que tanto ANDEN como FENITEC estaban activos. En 2 escuelas se halló que sólo ANDEN y CNMN estaban activos.¹⁰³ Debe considerarse que, tradicionalmente, los maestros de Managua han dado un fuerte apoyo a ANDEN.

La estimación más conservadora de la fuerza de ANDEN indica que la organización representa quizás a un 25 por ciento de los maestros. Estas estimaciones provienen de conocidos simpatizantes de ANDEN y la causa sandinista. Mi propia estimación es que ANDEN puede albergar algo como 40 por ciento de la fuerza laboral educativa del país.

Muchos maestros, en la actualidad, están sufriendo una apatía o esperando para ver cuál de las organizaciones puede hacer lo mejor para ayudar al gremio. Esto es lo que está sucediendo en la Escuela de Educación Primaria «Horacio Guerrero», de la villa de Los Zanjones, en León. Esta escuela tenía un fuerte núcleo de maestros que pertenecían a la Brigada de Alfabetización «Georgino Andrade». La brigada estaba compuesta por estudiantes de educación media que fueron enviados a Cuba para entrenamiento. Luego, serían enviados a enseñar a los lugares más remotos y peligrosos de Nicaragua. Igual que muchos maestros, que una vez fueron leales a la causa sandinista, los ahora ex miembros de la brigada, se desilusionaron por la falta de capacidad de ANDEN de resolver sus problemas diarios.¹⁰⁴

ANDEN, según admiten ellos mismos, sirvió muy frecuentemente como un brazo político del FSLN, exhortando y movilizand o a los maestros a realizar misiones relacionadas con la defensa de la revolución, más que como vehículo para articular sus demandas al gobierno. Por ejemplo, en el período 1988-1989, ANDEN se encontró atrapado en medio de las medidas de austeridad del gobierno, que llamaba a restricciones salariales, y la desesperada situación de los maestros que reclamaban que a ellos se les exigía soportar una mayor cuota de la carga económica que a otros sectores del gobierno. Muchas huelgas se dieron en todo el país por esta situación en aquel período.

Algunos profesionales de ANDEN incluso admiten que la derrota electoral puede haber sido saludable para la organización. Ellos argumentan que la organización está afirmando su independencia, en mayor grado, frente a los líderes políticos del FSLN, y que ahora funciona como una organización que representa los intereses del gremio de los maestros.¹⁰⁵

Sin abandonar sus principios radicales, la Asociación también ha comenzado a modificar sus posiciones. Con una actitud siempre militante

en la defensa de los derechos de los maestros, ANDEN, sin embargo, apoya la moderación cuando las circunstancias así lo indican. En mayo de 1993, por ejemplo, una delegación de maestros y padres de familia que venían de la escuela secundaria más grande de la nortea ciudad de Somotillo, visitó las oficinas centrales de ANDEN en Managua para buscar asesoría. ¿Deberían los padres y maestros apoyar una huelga para protestar por la cancelación del director y el sub-director de la escuela por parte del delegado municipal? José Antonio Zepeda, Secretario General de la Oficina de Educación de ANDEN, les exhortó a que primero discutieran el asunto con los funcionarios del MED —una huelga resultaría en la posible pérdida del año académico para los estudiantes. El diálogo dio resultado. El MED central favoreció al director y sub-director de la escuela y falló en contra del delegado municipal.¹⁰⁶

Con respecto a las iniciativas del MED de delegar mayor autoridad a las municipalidades y escuelas individuales, algunos líderes de ANDEN, como Zepeda, están tratando de alcanzar una posición intermedia entre privatización y control total por los maestros. Ellos quisieran que las escuelas se convirtieran en centros pedagógicos en donde se diera el diálogo entre varias partes para mejorar la educación. No muy distinto a lo que están haciendo maestros de los Estados Unidos, tratando asuntos relacionados con la auto gestión y el control comunitario, ellos creen que los padres deberían influir en la escuela, pero que los maestros deben ser los primeros constructores del currículum al nivel de las escuelas. Sobre todo, el status de los maestros debería ser protegido por una estructura legal adecuada.¹⁰⁷

A partir de mayo de 1993, el MED parecía estar endureciendo su posición contra ANDEN. Al mismo tiempo que decidió terminar los contratos de empleo de un número de profesionales de la Asociación, también profundizó el proceso de contratar maestros que, según las palabras del Vice-Ministro, «...si se les diera esa oportunidad [de trabajar], estoy seguro que serían disciplinados, enseñando a los alumnos y no provocando conflictos en los colegios».¹⁰⁸ Y el 26 de mayo, el MED anunció que había removido a Mario Quintana del Consejo Educativo Nacional ya que él no cumplía con la normativa ministerial de que los representantes de los gremios tenían que ser maestros activos.

Finalmente, el MED parece estar alimentando una alternativa ante los gremios. Tal alternativa es la Asociación Nicaragüense de Educadores Cristianos (ANEC), encabezada por Harvy Agurto. Agurto, anterior Director General de Educación y permanente asesor del Ministro, ha sido invitado para realizar seminarios con los supervisores nacionales y delegados municipales con respecto a educación de valores. El MED, además, ha

facilitado un foro abierto para ANEC en varios números de su publicación «Maestro», donde la Asociación se ha auto descrito como una respuesta a una «cultura de la muerte que pretende aniquilarnos por el odio, la violencia y la miseria; porque... somos la única y última opción para salvar a nuestro pueblo; para revertir esa cultura de muerte en una cultura de vida».¹⁰⁹

DISMINUYENDO EL PAPEL DE LA FES

No sólo el poder de ANDEN, que una vez fue casi absoluto, ha sido severamente limitado, sino también el de la Federación de Estudiantes de Secundaria (FES), de afiliación sandinista. Durante el período 1990-1993, fueron aprobadas un número de normativas que eliminaban el poder de la FES para ser el único representante de los estudiantes en los niveles de escuela y nacional. En el nivel de escuela, los estudiantes debían ser elegidos de acuerdo a razones individuales y sólo los estudiantes con buenas calificaciones académicas podían ser elegibles. El MED también ha tomado represalias contra estudiantes involucrados en acciones de agitación.

La Resolución No. 19 de 1992, exige que los estudiantes postulados como candidatos a miembros de consejos o representantes de clase, tengan una calificación académica mínima de 75 puntos y que promuevan todas sus asignaturas. Este requerimiento elimina a todos los estudiantes con excepción de los mejores, ya que generalmente, la mayoría de los estudiantes no pasan todas sus clases y, por el contrario, tienen que hacer exámenes de reparación. En la ciudad de León, por ejemplo, en 1992, el 70 por ciento de los estudiantes del primer semestre de escuela secundaria, reprobaron tres o más exámenes, y, en algunos casos, algunos alumnos tuvieron calificaciones tan bajas como 8, de una escala de 100 puntos.¹¹⁰

Sumado al requerimiento de una nota mínima, la reglamentación específica que los estudiantes con mejores promedios académicos en el último año de educación secundaria, formaran parte de los Consejos Consultivos de las escuelas (con voz, pero sin voto). El representante estudiantil en el Consejo Educativo Nacional es seleccionado por el Ministro, a partir de una lista de los mejores diez estudiantes de secundaria del país.

Como varios pronunciamientos del MED han dejado claro, el propósito del gobierno estudiantil es mejorar la calidad de la educación, y no promover causas partidarias. A comienzos del segundo semestre de 1992, el MED hizo circular un comunicado que prevenía que aquellos estudiantes

que abandonaran los estudios para participar en manifestaciones políticas estarían sujetos a sanciones y tendrían que reponer el tiempo perdido. El anuncio público del 23 de julio de 1992, urgía a los padres a «orientar y encauzar a sus hijos como ciudadanos responsables» y aconsejarlos para que «no escuchen el llamado de políticos y agitadores que sólo buscan la satisfacción de sus propios intereses». ¹¹¹ Varios días después, el Ministro Belli fue más específico cuando, públicamente, alertó a los estudiantes de secundaria, a no involucrarse en la huelga de los estudiantes de la universidad nacional, que estaban protestando por el presupuesto de la educación superior. ¹¹²

El caso más conocido que revela las acciones disciplinarias del MED, ocurrió el 14 de septiembre de 1992. Este día, los estudiantes, según la tradición, marchan frente a una tribuna donde se encuentran el Presidente y su gabinete de gobierno, para conmemorar las gestas patrióticas del pasado. Durante las festividades en el estadio de Managua, un grupo de estudiantes que marchaba desplegó la bandera rojinegra del FSLN, se pusieron las cintas-insignias de la FES y levantaron mantas con leyendas que exigían una educación libre y denunciando al Ministro Belli como un déspota, todo lo cual horrorizó a la Presidenta Violeta Barrios de Chamorro, a los ministros y diplomáticos que esperaban ser saludados en el podium. De acuerdo con algunos relatos, en lo que soldados discapacitados, algunos de los cuales eran estudiantes, desplegaron una manta que demandaba incrementar las pensiones, policías anti-motines «se abrieron paso entre la multitud a punta de bastón y culata de rifle», hiriendo a una docena de protestantes. ¹¹³

La prensa opuesta al gobierno reportó que quince miembros y líderes de la FES, incluso su presidenta María Esther Solís, habían sido expulsados de las escuelas por su participación en la demostración. El MED respondió a estos alegatos en la edición de «Maestro» de noviembre de 1992, donde presenta su versión de los hechos. ¹¹⁴ Según el MED, ocho estudiantes fueron sancionados a partir de las recomendaciones hechas por una comisión de alto nivel, establecida por el MED para revisar el caso. ¹¹⁵ Las sanciones consistieron en la suspensión de clases por una semana, la pérdida del derecho de tomar el examen parcial en los cursos de cívica, y tener que escribir una composición. De acuerdo con el MED, Solís, sin embargo, criticó las acciones disciplinarias e incitó a los estudiantes a realizar mayores actos de desobediencia, incluyendo la ocupación de las escuelas. Por estas acciones, Solís fue suspendida por el resto del año.

Lejos de actuar con malicia o parcialmente, el MED asegura que sólo afirmó la necesidad de defender el orden, la disciplina y el respeto, requerimientos mínimos en cualquier sistema educativo. En su aclaración

pública de las medidas tomadas en respuesta al incidente del 14 de septiembre, el MED incluyó una fotocopia de un artículo aparecido en El Nuevo Diario, que afirmaba que el MED había actuado razonablemente.¹¹⁶ El MED también señaló que las sanciones iniciales fueron tomadas en base a recomendaciones hechas por maestros del Instituto «Maestro Gabriel», cuyo director, José Antonio Zepeda, es dirigente nacional de ANDEN.

La ironía referida a Zepeda merece algunos comentarios. Mucho antes de la marcha estudiantil del 14 de septiembre, durante el receso intersemestral de julio, Zepeda había sido despedido por el MED y acusado de haber malversado fondos del Instituto.¹¹⁷ En respuesta a la remoción de Zepeda y del sub-director del Instituto, los maestros fueron a una huelga a comienzos del segundo semestre. El MED restituyó a Zepeda en su puesto a mediados del mes de agosto, sólo para volverlo a despedir en enero de 1993.

En 1993, el MED estuvo intentando rehacer la forma y el contenido del gobierno estudiantil, para ponerlo en concordancia con su noción de un sistema educativo despolitizado y de gestión democrática. Las protestas públicas y las tomas de escuelas sólo sirvieron para endurecer las resoluciones de las autoridades del MED, determinadas a acabar con la influencia organizada de la FES y de ANDEN. En respuesta, miembros de la FES y ANDEN maniobraron para crear un espacio político que les permitiría retener los derechos y privilegios que habían ganado con la revolución sandinista, y encabezar un plan social demandando mayor justicia social.

CAMBIOS EN LA CULTURA POLÍTICA DE LA CLASE Y EL AMBIENTE DE ENSEÑANZA

¿Los cambios en el gobierno y las políticas educativas conducen a diferencias significativas al nivel de interacciones en el aula de clase? ¿Desarrollarán los estudiantes valores diferentes y mostrarán nuevas conductas como consecuencia del cambio curricular? En escritos anteriores, he discutido que lo que se enseña no es necesariamente lo que se aprende. Lo que se aprende puede ser configurado más bien por lo que los estudiantes experimentan en su vida diaria fuera del aula de clase, o por las transacciones que ocurren en las escuelas, pero que no forman parte del currículum —el llamado currículum oculto.¹¹⁸ Las lecciones políticas que los estudiantes aprenden pueden estar influenciadas más por el contexto nacional y sucesos en el escenario internacional que por los contenidos de los libros de historia y cívica.

No hay duda de que el contexto nacional ha cambiado dramáticamente. Así, la guerra civil y las tantas movilizaciones nacionales de los ochentas (alrededor de alfabetización, salud, producción, y actividades de la defensa) fueron determinantes políticos poderosos para que la juventud se percibiera a ella misma y al sistema político; también lo son ahora el contexto actual de paz y la liberalización económica. El punto de vista que tienen los estudiantes acerca del orden social y el lugar que les corresponde tomar en él, está condicionado por el malestar general, el desempleo masivo, la pobreza y la división social, lo mismo que por el sectarismo y la falta de una visión coherente de un futuro más atractivo, que describe a todas las agrupaciones políticas, gubernamentales o no, en el período post-sandinista.

Merecen atención no sólo el contexto político nacional, sino también el contexto específico del MED y los cambios en la cultura material de las escuelas mismas. La substitución de símbolos sandinistas y marxista-leninistas, en las oficinas centrales del ministerio, por símbolos religiosos católicos, los cambios de los nombres de las escuelas con mártires y héroes sandinistas a figuras patrióticas más tradicionales, la eliminación de consignas sandinistas e imágenes de murales escolares, todo forma parte de los esfuerzos por socializar a la juventud en un nuevo juego de valores y creencias.

Son notables los cambios experimentados por varias escuelas que visité en otro tiempo, en las que están el Colegio Centroamérica de Managua, administrado por Jesuitas, el Instituto Técnico La Salle de León, y la Escuela Normal «Alesio Blandón» de Managua. A pesar de su origen elitista en el período de Somoza, el Colegio Centroamérica se convirtió en un centro de actividad cristiana y sandinista durante los ochentas; centenares de sus estudiantes se enrolaron voluntariamente en el servicio militar y en las brigadas de producción. Según su director, el Padre Iñaki Zubizarreta, en el contexto actual es más difícil mantener el compromiso con la causa de justicia social que caracterizó la actitud de los estudiantes en el período sandinista. Aproximadamente setenta estudiantes hacen trabajo voluntario en vecindarios pobres con niños discapacitados por la guerra, pero la falta de apoyo organizativo externo que antes existió, obstaculiza la participación masiva de los estudiantes en las actividades comunitarias.¹¹⁹ En el Instituto Técnico de León, administrado por la Orden de los Hermanos Cristianos, decenas de estudiantes participaron en las Jornadas Nacionales de Ciencia y Producción, patrocinadas por los sandinistas, para desarrollar innovaciones socialmente útiles. Dos estudiantes, por ejemplo, ganaron un premio regional de Ciencia en 1984 por diseñar fuentes alternativas de energía para la población rural. Francisco

Corletto, Sub-director del Instituto, afirma que una mentalidad más consumista prevalece hoy en día en los estudiantes; y que el instituto está ofreciendo cursos de gestión de empresas para preparar a los estudiantes para el tipo de mercado laboral que ellos enfrentarán.¹²⁰

La Escuela Normal «Alesio Blandón» de Managua fue un verdadero bastión sandinista durante los ochentas y los tres primeros años del gobierno Chamorro. Las paredes exteriores de las oficinas administrativas mostraban ilustraciones de la historia de las intervenciones de los Estados Unidos en Centro América. Abundaban imágenes sandinistas hasta abril de 1992. De cara a los cambios conservadores en el MED, los maestros en la escuela estaban supuestos a preparar a la futura generación de maestros de escuelas primarias en el uso de los libros de texto de historia y cívica de una manera más seria, y continuar la enseñanza de materias como Psicología Educativa desde una perspectiva más estructural que individualista.¹²¹

Sin embargo, a comienzos del año escolar 1993, más de una docena de maestros había renunciado o habían sido transferidos. La Directora, que había sido elogiada por el mismo ministro en la ceremonia de graduación de 1992, dedicada en honor a la Directora, fue removida y se le ofreció un cargo técnico en el MED.¹²² Ella renunció antes de ser obligada a abandonar su cargo. Aunque un intento por reemplazarla en 1990 no fructificó por la oposición organizada de maestros y estudiantes, esta vez no hubo tal protesta de la comunidad educativa.

Para entonces, las imágenes en las paredes del edificio habían sido eliminadas. Aunque algunas inscripciones del período anterior a 1990 no se tocaron, en particular el mensaje sobre el director de la escuela en los tiempos de Somoza («el director y Somoza son la misma cosa»), la mayoría de los símbolos, consignas y murales asociados con el FSLN fueron borrados. Las paredes de los corredores fueron pintadas con colores políticamente neutrales: azul y café.

Cuando visité las escuelas normales de Managua y Estelí durante los ochentas, me interesé por saber si en las aulas de clases donde se formaban maestros se empleaba una pedagogía no tradicional. A pesar de los cambios ocurridos tanto en 1979 como en 1990, y de las promesas de los administradores del MED de reformar la pedagogía, no encontré ninguna diferencia notable en la manera cómo las escuelas normales enseñaban a sus maestros. En los noventas, como en los ochentas, los maestros eran dedicados y competentes pero tradicionalistas en su abordaje didáctico de la enseñanza ya que los estudiantes aprendían memorizando. Ambas administraciones, la de los sandinistas y la de Chamorro, han hablado de la necesidad de condiciones de aprendizaje más activas y orientadas a la

investigación, grupos de trabajo, y de una evaluación continua que use variados procedimientos de apreciación. Durante el período sandinista, ciertamente hubo intentos por innovar estas líneas, aunque la pesada mano de la tradición, la inadecuada preparación de la mayoría de los maestros, y las difíciles circunstancias físicas limitaron el alcance y el éxito de dichos esfuerzos. En el período posterior a 1990, aún prevalecían muchas de las mismas condiciones limitantes, especialmente el alto nivel de «empirismo» docente.

Algunos programas estimulantes, sin embargo, han sido iniciados. El PAM/PALE (Programa de Aprendizaje de Matemáticas/Programa de Aprendizaje de Lectura y Escritura), financiado por la UNESCO, es uno de los intentos más prometedores para introducir una estrategia «constructivista» en la enseñanza, basada en las investigaciones pioneras de Piaget y Vygotsky sobre los procesos de aprendizaje de los niños. El programa está dirigido a niños de los primeros dos grados de primaria. Con el objeto último de alcanzar dos mil maestros, un equipo central de treinta entrenadores ha sido formado para servir de multiplicadores de los principios y métodos básicos. Los resultados de un proyecto piloto en doce escuelas indican que los estudiantes con un registro previo de fracaso académico están muy motivados por la técnica de manipulación activa de aprendizaje, que incluye trabajo de grupo y enseñanza de equipo. El promedio de aprobados en las escuelas pilotos es mayor de 95 por ciento.¹²³

A pesar de lo que prometen tales proyectos pilotos, hay otras políticas del MED que frustran los esfuerzos de personalización de la instrucción y de clases más participativas. Estas políticas incluyen medidas de eficiencia que requieren un mínimo de 45 estudiantes por salón de clase. La combinación de grupos grandes de clases y maestros pobremente preparados no ayuda mucho a los esfuerzos de reforma, dirigidos a cambiar los ambientes tradicionales de aprendizaje en el salón de clase.

CONCLUSIONES

Aunque las autoridades educativas del gobierno Chamorro actuaron decididamente al reemplazar los libros de texto en 1990, introducir reformas curriculares más exhaustivas les llevó tres años. El impacto de los libros de texto está condicionado por la voluntad y la habilidad de los maestros de transmitir su contenido y por el grado en que los mensajes son reforzados por la familia, la comunidad y la sociedad en general. A pesar de que el cambio hacia valores patrióticos y religiosos tradicionales es

sistemáticamente promovido por las políticas y prácticas del MED, tales esfuerzos en resocialización chocan con la oposición de maestros, estudiantes y padres de familia, cuyos compromisos siguen unidos a la visión estimulada por la revolución sandinista de una sociedad radicalmente nueva.

El privilegio y el poder, de lo que disfrutaban grupos e individuos, no sucumben fácilmente. La revolución sandinista no sólo proveyó de conciencia al pueblo que estaba decidido a pelear por sus derechos ciudadanos, sino también acostumbró a estos mismos individuos a la dependencia de un gobierno que proveía servicios básicos gratuitos. Para muchos, el estado fue como un gran benefactor que atendía las necesidades de los más vulnerables —lo mismo que a los leales al partido de gobierno.

Los intentos de la administración Chamorro de introducir colegiaturas obligatorias y de debilitar el aparato burocrático estatal son dolorosamente ofensivos para los que antes se beneficiaron de las políticas sandinistas. Las actuales políticas gubernamentales de liberalización académica enfrentan la resistencia de aquellos grupos cuyo poder se vería disminuido si los concejos escolares y municipales jugaran un rol más importante. ANDEN y FES han organizado manifestaciones públicas, ocupaciones y huelgas para protestar las acciones por reducir su, una vez predominante, rol en la toma de decisiones educativas.

Estos hechos de la oposición han reforzado la determinación de las autoridades del MED de «despolitizar» el sistema educativo y substituir la confrontación y la violencia por el diálogo y las salidas cívicas. Sin embargo, sus intentos por crear una nueva cultura política de gobierno democrático y reconciliación, con frecuencia han precipitado resultados contrarios. Por ejemplo, la introducción de los nuevos libros de texto fue calificada por muchos como un burdo intento de imponer un nuevo tipo de valores. Lejos de enseñar un pensamiento crítico y de incitar la habilidad de los estudiantes para formular sus propios valores, basados en el análisis razonado de principios competitivos, los nuevos textos de Cívica y Moral, por ejemplo, están dirigidos a inculcar a los estudiantes en un conjunto alternativo de valores. Estas críticas no vienen de los que se oponen al gobierno Chamorro, sino de altos funcionarios del MED y de líderes religiosos de comunidades. El fervor religioso de los grupos más cercanos que rodean al Ministro de Educación, ha creado barreras dentro del MED, y entre el MED y otros que no comparten la visión del mundo que sostienen los católicos carismáticos.

La agenda neo-liberal del nuevo gobierno también lo ha conducido a introducir medidas de austeridad y eficiencia, lo cual contrasta con sus

objetivos anunciados de extender la cobertura educativa y mejorar la calidad de la educación. A pesar de los objetivos declarados del MED de favorecer a los grupos más pobres de la sociedad, la introducción de pagos por colegiatura ha obstaculizado su acceso a la escuela. De la misma manera, su meta de reformar el proceso de enseñanza-aprendizaje está divorciada con el requerimiento de un mínimo de 45 estudiantes por aula de clase. Estas políticas han generado una polarización ascendente en la medida en que el sistema de educación nicaragüense no sólo ha reflejado la división en la sociedad, sino que también la ha intensificado de varias maneras. Este es particularmente el caso en la educación superior para la cual hay ahora una nueva apreciación.

NOTAS

1. Nancy Long, «Textbooks for Nicaragua», *Front Lines*. (Agencia Internacional de Desarrollo de los Estados Unidos), abril, 1991, p. 5. En 1992, un funcionario de AID/Nicaragua me informó que más de 8 millones de textos habían sido distribuidos.
2. *Ibid.*
3. Richard J. Kraft, «Nicaragua: Educational Opportunity under Pre- and Post-Revolutionary Conditions», en R. Murray Thomas (ed.), *Politics and Education: Cases from Eleven Nations* (New York: Pergamon Press, 1983), p. 91.
4. Jader Habed López y Mario Trana Matus, *La Educación en Nicaragua* (Managua: División de Recursos Humanos, Ministerio de Educación Pública, 1964), p. 12.
5. Robert F. Arnove, *Education and Revolution in Nicaragua* (New York: Praeger, 1986), p. 81.
6. Aníbal Ramírez R., *Reto de la Educación en Nicaragua: Crítica al modelo de los años ochenta y su percepción en la década de los noventa* (Managua: Ediciones Multiformas, 1993), pp. 47, 65.
7. «Los Nuevos Libros de Texto: Un Aporte del Magisterio Nacional», *Boletín Informativo* 2, no. 6 (Managua: MED, marzo 8, 1991), p. 4.
8. Alexander Cockburn, «Beat the Devil: The P.C. Crusade in Nicaragua», *The Nation*, 10 de junio, 1991, p. 762.
9. Cuando entrevisté al Ministro de Educación Humberto Belli Pereira en el MED, el 16 de marzo de 1993, dijo no conocer nada sobre el PERME y los libros de texto.

10. Long, «Textbooks for Nicaragua», p. 4.
11. Ibid.
12. Hans Petter Buvollen, «Siakni Bara Pihni», *Barricada*, 5 de junio, 1991, p. 3.
13. Entrevista con Carlos Tünnermann Bernheim, Managua, 1o. de enero, 1992.
14. Entrevista con Jesús de Santiago, Jefe de HISPAMER, Publicadores y Distribuidores de libros, Managua, 22 de mayo, 1993.
15. «Primer Congreso Nacional de Educación Con Todos y Para Todos», *Barricada* (27 de diciembre, 1991), pp. 4 y 5B.
16. MED, «Lineamientos», p. 14.
17. César Escobar Morales, *Aprendamos a Convivir*, 2o. Grado, 2da. Edición (Managua: Publicaciones San Jerónimo, febrero, 1993), p. 36.
18. Ibid., pp. 92-93.
19. César Escobar Morales, *Formación Cívica y Social*, 4o. Año de Secundaria (Managua: MED, julio, 1991), p. 69.
20. César Escobar Morales y Elba Sandoval Valdivia, *Aprendamos*, 4o. Grado (Managua: MED-Editorial Labrusa, julio, 1991), p. 23.
21. Ibid., p. 18.
22. Escobar, *Formación Cívica*, 4o. Año, pp. 65 y 68.
23. Escobar y Sandoval, *Aprendamos*, 4o. Grado, p. 19.
24. Escobar, *Formación Cívica*, 4o. Año, p. 52.
25. César Escobar Morales, *Formación Cívica*, 5o. Año (Managua: MED, julio, 1991), p. 137.
26. Escobar, *Formación Cívica*, 4o. Año, p. 74.
27. César Escobar Morales, *Formación Cívica*, 3er. Año (Managua: MED, julio, 1991), p. 143.
28. Escobar, *Formación Cívica*, 4o. Año, p. 49.
29. Escobar, *Formación Cívica*, 5o. Año, p. 144.
30. Ibid., pp. 148-51.
31. Ibid., p. 152.
32. Escobar, *Aprendamos*, 6o. Grado (Managua: Publicaciones San Jerónimo, 1993), p. 78.
33. Ver, por ejemplo, Escobar, *Formación Cívica*, 2o. Año (Managua: MED, julio, 1991), p. 89.

34. Escobar, *Aprendamos a Convivir*, 2o. Grado, (Managua: Publicaciones San Jerónimo, 1993), p. 36.
35. Escobar, *Aprendamos a Convivir*, 3er. Grado (Managua: Publicaciones San Jerónimo, sin fecha), p. 27.
36. Ibid., p. 41.
37. Entrevista con Armando Gutiérrez, Managua, 26 de mayo, 1993.
38. Entrevista con Humberto Belli Pereira, Managua, 26 de marzo, 1993.
39. Entrevista con Sofonías Cisneros Leiva, Managua, 19 de febrero, 1992.
40. Germán J. Romero V., *Historia de Nicaragua, Cuarto Grado* (Managua: MED; y Ciudad de México: Red Editorial Iberoamericana, 1991), pp. 116-20.
41. Ibid., p. 121.
42. Ibid., pp. 107-108.
43. Ibid., pp. 114-115.
44. Ibid., pp. 71-72.
45. Entrevista con Salvador Stadthagen, Managua, 20 de mayo, 1993.
46. *¿Qué es la Democracia?* (Washington, D.C.: United States Cultural and Information Service, 1991).
47. MED, *Consulta Nacional para Obtener Criterios que Ayuden a Definir los Fines y Objectivos de la Educación Nicaragüense, Informe Preliminar* (Managua: MED, agosto, 1981), p. 79.
48. Citado por Gary Ruchwarger, *People in Power: Forging a Grassroots Democracy* (South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987), p. 4. También ver Harry E. Vanden Bem Den, «Democracy and Socialism in the New Nicaragua», ensayo preparado para el 46 Congreso Internacional de Americanistas, Amsterdam, 4 al 8 de julio, 1988. Dirección: Department of Political Science, University of South Florida, Tampa, FL 33620.
49. «Directores y docentes del Instituto Douglas Sequeira,» *Maestro* 2, no. 13 (mayo, 1993), p. 13.
50. Las fuentes de estas cifras son: Juan Bautista Arrien y Róger Matus, *Nicaragua: 10 Años de Educación en la Revolución* (Managua: MED; Ciudad de México: Claves Latinoamericanas, 1989); Ministerio de Finanzas, Reporte Anual de 1991; y la primera edición de la publicación mensual del MED, *Maestro* 1, no. 1 (febrero, 1992), p. 13. Estoy agradecido por el ensayo de Elia María Kwan, «Nicaragua: El impacto de las medidas de ajuste en la educación pública», mimeografiado (Managua: CRIES, 1992) por algunos de los datos citados en el texto.

51. Richard Garfield y Glen Williams, *Health Care in Nicaragua: Primary Care under Changing Regimes* (Oxford: Oxford University Press, 1992), p. 229.
52. Entrevista con Guillermo López López, Secretario Nacional de Organización, ANDEN, Managua, 2 de febrero, 1992.
53. «ANDEN: 1,200 trabajadores podrían ser despedidos», *Barricada*, 19 de mayo, 1993, p. 8; y para la respuesta del gobierno, ver Celso Canelo Candia, «Aplicarán rigor de ley a maestros desestabilizadores», *La Prensa*, 10 de mayo, 1993, p. 2.
54. Sobre escuelas «charter» ver Scott Williams y Mike Buechler, «Charter Schools», Policy Bulletin-B16 (Bloomington, IN: Indiana Education Policy Center, enero, 1993).
55. «Autonomía Administrativa: Primeros logros», *Maestro* 2, no. 13 (mayo, 1993), p. 14.
56. «Racionalización de Plazas y Horas en Secundaria», *Maestro* 2, no. 13, (mayo, 1993), p. 13.
57. Celso Canelo Candia, «MED fija metas para 1993», *La Prensa*, 24 de marzo, 1993, p. 2.
58. «Belli explica su fórmula de cogestión educacional», *El Nuevo Diario* (Managua), 19 de marzo, 1993.
59. «Consejos educativos municipales: Acuerdo No. 35», *Maestro* 1, no. 6 (agosto 1992), p. 3; y «El convenio de administración delegada con los alcaldes», *Maestro* 2, no. 13 (mayo, 1993), p. 7.
60. Es interesante el hecho de que la directora de la escuela, Ana Luisa Sánchez Narváez, fue militante del FSLN. Ella fue enviada por ANDEN a la República Democrática Alemana en los ochentas para hacer estudios de post-grado. Después de las elecciones nacionales de 1990, se integró como miembro al Partido Liberal Independiente (PLI) del Vice-Presidente Virgilio Godoy, en el gobierno de la UNO. Aunque se supone que los maestros del Instituto «Enrique Flores Guevara» no están organizados en ningún sindicato de maestros, funcionarios de ANDEN arguyen que muchos profesores están afiliados en el llamado sindicato «independiente» FENITEC.
61. Entrevistas con el Ministro Humberto Belli, Managua, 16 de marzo, 1993; José María Torres, asesor del Ministro y director del Programa de Autonomía Administrativa, 19 de mayo, 1993; y Aurora Gurdíán, Directora General de Educación, 23 de mayo, 1993.
62. Entrevista con el Ministro Humberto Belli, Managua, 25 de mayo, 1993.

63. Raúl Quintanilla, «Liberalización Educativa», *Maestro* 2, no. 13 (mayo, 1993), p. 14.
64. Para mayor discusión ver Robert F. Arnove y Carlos Ovando, «Contested Ideological, Linguistic, and Pedagogical Values in Nicaragua: The Case of the Atlantic Coast», *Forum* (International Council of Curriculum), 1993.
65. Entrevista con Roberto Romero, Managua, 12 de marzo, 1993.
66. Entrevista con Angélica Brown, Managua, 19 de mayo, 1993.
67. Hugo Sujo Wilson, «Menosprecia cultura de pueblos costeños», *Barricada*, 14 de marzo, 1993, página editorial.
68. Memorándum, «Documentos del Programa Bilingüe Intercultural», de Elida Z. Solórzano a Carlos Céspedes, Ministerio de Educación, Managua, 7 de enero de 1993, pp. 2-3.
69. Entrevista con José Antonio Zepeda, Responsable nacional de asuntos educativos en ANDEN, Managua, 26 de mayo, 1993.
70. Ver, por ejemplo, «Belli contra la Constitución», *El Nuevo Diario*, 20 de marzo, 1993, p. 4; y Francisco Hernández Segura, «¿Tiene facultades Belli para violar la Constitución?», *Barricada*, 25 de marzo, 1993, página editorial.
71. Humberto Belli Pereira, «La cogestión educacional: Fracaso del MED?», *Barricada*, 25 de marzo, 1993, página editorial; y «Autonomía y Cogestión Escolar», *Maestro* 2, no. 12 (abril, 1993), p. 2.
72. Entrevista con Oscar René Vargas, Managua, 25 de mayo, 1993.
73. «Aclaración sobre nómina de Marzo», *Maestro* 1, no. 3 (mayo, 1992), p. 6.
74. «Goodbye free education», *Barricada Internacional*, 13, no. 359 (marzo, 1993), p. 9.
75. Ver, por ejemplo, el anuncio de servicio público del MED en *Barricada*, 5 de abril, 1992, p. 5B, que se refiere a una campaña promovida por «elementos agitadores» para distribuir fondos colectados entre los miembros de escuelas individuales.
76. El consejo, que asesora al MED en políticas educativas nacionales, fue establecido a comienzos de 1992.
77. Es interesante notar que la explicación del MED acerca de la distribución de los fondos recolectados, que apareció en *Maestro* 1, no. 3 (mayo, 1992), p. 6, no hace ninguna referencia a la opinión del consejo escolar en la determinación de cómo serían usados estos fondos.
78. Ver, por ejemplo, la carta del profesor Benito Acevedo J., de Nueva

- Segovia, al editor de *Barricada*, «Preguntas retadoras para Belli-MED», 15 de agosto, 1992, p. 8.
79. Ver, por ejemplo, la carta al editor de *Barricada*, enviada por el profesor Guillermo López López, miembro del Comité Ejecutivo Nacional de ANDEN, «A propósito del Bono del Maestro», 24 de abril, 1992, p. 3. En su mayor parte, el MED arguye que las amenazas de bombas estaban dirigidas contra dos de sus funcionarios.
 80. «Estudiante herida en atentado», *Barricada*, 15 de agosto, 1992.
 81. «Reiteradas violaciones a Ley de Carrera Docente», *El Nuevo Diario*, 29 de mayo, 1992. El artículo está basado en una entrevista con Mario Quintana, Secretario General de ANDEN.
 82. Martin Carnoy, «Education and the State: From Adam Smith to Perestroika», en Robert F. Arnove, Philip G. Altbach y Gail P. Kelly (Editores), *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives* (Albany: State University of New York Press, 1992), pp. 143-59.
 83. Stephen Klees, Profesor en The International Development Education Program, en Florida State University, Tallahassee, Florida, carta personal, octubre, 1991. Para mayores datos sobre la educación privada durante el período 1978-1990 ver *Nicaragua Primary Education Subsector Assessment*, reporte preparado bajo Contrato No. AID/LAC 0032-C-00-9036-00 entre USAID/Nicaragua y the Academy for Educational Development, Juárez y Asociados, y Research Triangle Institute (Washington, D.C.: AID/LAC, 31 de mayo, 1991), p. 31, y Cuadros 8, 9, 11, 12, 15 en Apéndice II-1.
 84. Los datos sobre educación privada en Nicaragua para 1992 están tomados de *Boletín Informativo 1992: Preliminar* (Managua: MED, Dirección General de Planificación e Información, junio, 1992). Otros datos fueron proporcionados por la Oficina de Informática del MED durante mi visita en octubre 1o. y 4, 1993.
 85. «Government hears out private schools», *Barricada Internacional*, 12, No. 355/356 (noviembre, 1992), p. 8.
 86. Entrevista con Armando Gutiérrez, Managua, 26 de mayo, 1993.
 87. He intentado reconstruir de la mejor manera posible lo que ocurrió en La Paz Centro en julio y agosto de 1990. Esto ha sido muy difícil debido a los testimonios contradictorios y a las narraciones inexactas de los periódicos. Mi versión está basada en las entrevistas conducidas por mi asistente, Raúl Ruiz Carrión, y yo personalmente, en La Paz Centro, el 12 de marzo de 1992. Las entrevistas fueron con Rosa Luz Pérez, delegada municipal del

MED; Evelio Jirón, director del Centro Educativo Tomás Ocampo; Ramón Ochoa, representante municipal de ANDEN; Lenín Pacheco, ex-delegado municipal de educación durante el FSLN; Antonia Mayorga y Francisco Delgadillo, sub-directores del Centro Educativo Pablo VI.

88. Michael Friedman, «Interview with Nicaraguan TradeUnionist: Politicization in the Schools», *Against the Current* (marzo/abril, 1992), p. 9; entrevista personal con Mario Quintana, Managua, 19 y 31 de marzo, 1992; y entrevista personal con Guillermo López López, Secretario de Organización de ANDEN, en Managua, 5 de febrero, y 1992.
89. Quintana, entrevistado por Friedman, *ibid*.
90. CENIDH-ANDEN, *Persecución Política: Maestros Despedidos* (Managua: 1993).
91. «Comunicado del Ministerio de Educación en el caso del Lic. Cristóbal Espinoza Aragón», *Barricada*, 17 de febrero, 1992, p. 8.
92. Cristóbal Espinoza Aragón, «Carta Abierta al Señor Ministro», 20 de febrero, 1992, sometida a *Barricada* para su publicación; y entrevista personal con él en Managua, el 7 de febrero, 1992.
93. «Reglamento de Ley de Carrera Docente», Reg. No. 2423, *La Gaceta: Diario Oficial*, No. 169, septiembre 10, 1991, pp. 1694-1709, Artículos 2-25. La comisión laboral está compuesta por representantes del MED, el Ministerio del Trabajo, y representantes de cada una de las asociaciones magisteriales reconocidas.
94. «Belli sigue despidiendo», *El Nuevo Diario*, 19 de mayo, 1993, p. 8.
95. Celso Canelo Candia, «Aplicarán rigor de ley a maestros desestabilizadores», *La Prensa*, 10 de mayo, 1993, p. 2.
96. «MED Denuncia: Campaña Andenista contra estabilidad escolar», *Maestro* 1, no. 10 (diciembre, 1992), pp. 8-9; y «MED: Sí a la Profesionalización y al estado de derecho, No a la anarquía y al desorden», en el mismo número, pp. 10-11.
97. Omar Sánchez ciertamente se levantó en armas. El se unió a un grupo guerrillero en las montañas de Estelí, después de haber sido defenestrado como director de la Escuela Normal. Aprovechando una política de amnistía del gobierno, Sánchez depuso las armas a cambio de una suma de dinero, pero volvió a alzarse nuevamente.
98. «MED: Sí a la Profesionalización», p. 11.
99. Durante mi visita del 12 de marzo, 1992 a Mario Casco Lanzas, me mostraron (y después me facilitaron una copia de) el comunicado del MED «La Campaña Desestabilizadora de ANDEN», (publicada en el número de

- Maestro* correspondiente al mes de diciembre de 1992, ver nota 96); y un editorial por Federico Dueñas, impreso en *La Prensa* (sin fecha) sobre «Por qué no quieren a Belli».
100. Mario Casco Lanzas, «A los trabajadores de la educación Nicaragüense en ocasión del Día del Trabajo», *Maestro* 1, no. 3 (mayo, 1992), p. 7.
 101. La CNMN fue legalmente incorporada por el Ministerio del Trabajo en noviembre de 1990, y FENITEC en marzo de 1991.
 102. «Resultados de la encuesta», *Maestro* 1, no. 5 (julio, 1992), p. 5.
 103. Kwan, «Impacto de medidas de ajuste», p. 5.
 104. Entrevista con Matilde Herrera, Los Zanjones, 24 de marzo, 1992.
 105. Entrevista con José Antonio Zepeda, Managua, 16 de marzo, 1993; y entrevista con Marlene Valdivia, Secretaria Nacional de ANDEN para Asuntos de la Munjer, Managua, 21 de mayo, 1993.
 106. Entrevista con José Antonio Zepeda, Managua, 26 de mayo, 1993. Según Zepeda, quizás el MED recibía poco apoyo del Delegado Municipal ya que éste era miembro de una secta evangélica; en cambio, los directores no lo eran. La implicación es que un administrador del MED vinculado con la Iglesia Católica e íntimo de las autoridades educativas centrales del Ministerio, no habría sido despedido.
 107. Zepeda, 26 de mayo, 1993.
 108. «Contratarán a maestros desempleados», *Maestro* 2, no. 13 (mayo, 1993), p. 4.
 109. «Asociación Nicaragüense de Educadores Cristianos (ANEC)», *Maestro* 1, No. 8 (octubre, 1992), p. 2.
 110. Armando Quintero M., «Preocupa el bajo rendimiento escolar», *La Prensa*, 12 de agosto, 1992, p. 20.
 111. «Circular, Inicio de Segundo Semestre», *Maestro* 1, no. 6 (agosto, 1992), p. 4.
 112. «¿Paro en Colegios? *El Nuevo Diario*, 28 de julio, 1992, pp. 1, 8.
 113. Esta narración ha sido tomada de un mensaje de correo electrónico enviado a NICANET por Stephen Marks. La historia (fecha octubre 2, 1992) fue escrita por Peg Greenleft y tiene el título «Nicaraguan government represses school students».
 114. «La verdad sobre la expulsión de María Esther Solís», *Maestro* 1, no. 9 (noviembre, 1992), p. 3.
 115. La comisión estaba compuesta por el Director de Educación Secundaria quien sirvió como coordinador, el Sub-Director General de Educación

- Post-Básica, un asesor del ministro, el Director General de Supervisión, un Delegado Municipal de Managua, y el director del Instituto Nacional «Rigoberto López Pérez».
116. María Lourdes Tercero, «No expulsarán a estudiantes que protestaron el 14», *El Nuevo Diario*, 3 de octubre, 1992, p. 8.
 117. Aunque una comisión laboral nacional exoneró a Zepeda por cualquier error cometido, a partir de agosto de 1993, él no fue restituido en su cargo.
 118. Robert F. Arnove, «Values Education: Sociological Perspective», en Elizabeth Steiner, Robert Arnove, y B. Edward McClellan (Editores), *Education and American Culture* (New York: Macmillan, 1980), pp. 233-235; y Arnove, *Education and Revolution*, pp. 139-40.
 119. Entrevista con Iñaki Zubizarreta, Managua, 11 de abril, 1992.
 120. Entrevista con Francisco Corletto, León, 22 de marzo, 1992.
 121. Los actuales textos de Psicología incluyen una argumentación sobre la influencia de los factores hereditarios y familiares. Los anteriores textos soviéticos y cubanos enfatizaban tanto en los factores biogenéticos (incluyendo herencia) como en los sociogenéticos (incluyendo la familia y el entorno social) que influían en el conocimiento y el desarrollo humano.
 122. María Aminta Pineda, una educadora de muchos méritos, es también la esposa de Guillermo Martínez, ex-Secretario Nacional de ANDEN y miembro del Comité Ejecutivo Nacional.
 123. Entrevistas con Gloria Gutiérrez, Directora de Educación Básica, Managua, 19 de marzo, 1993; y Socorro Ojeda, miembro del equipo técnico de PAM/PALE, 18 de marzo, 1993. También tuve la oportunidad de visitar, el 18 de marzo de 1993, la Escuela Primaria «Nicarao», donde el proyecto está siendo implementado.



CAPITULO 4

LA EDUCACION SUPERIOR

Durante los años ochentas, el sub-sistema de la educación superior fue el más problemático dentro del sistema educativo nicaragüense y mereció la crítica de la mayoría de la cúpula de los dirigentes educativos del FSLN. En los noventas, la controversia continúa en una situación tal que las universidades dan lugar a los conflictos más intensos en la arena educativa. A mediados de 1992, preguntas acerca de cómo y en qué nivel la educación superior debería ser financiada, atrajo la atención nacional. La aparente irreconciliabilidad de las diferentes posiciones amenazó con llevar a una mayor escisión social. En adición a la pregunta de cuánto del presupuesto nacional debería ser destinado a la educación superior en contraposición a la educación básica, la controversia trajo consigo iniciativas para privatizar la educación superior. Este capítulo examina los hechos e intentos de los líderes universitarios del período post-FSLN para democratizar y reformar la educación superior de tal manera que sirva como agente de desarrollo nacional. También se examina la extensión a la que los cambios han conducido, y la cultura política de las universidades.

ANTECEDENTES Y CONTEXTO

Durante el FSLN, como se anotó en el capítulo 1, se emprendieron las iniciativas más importantes para expandir la educación superior y hacerla accesible a las más remotas regiones y a la población más pobre del país. Cambios estructurales fueron introducidos para engranar el sistema de la educación superior a los planes de desarrollo nacional. Con esos fines, un innovado Consejo Nacional de la Educación Superior (CNES) fue creado en el año 1980. El CNES adquirió un poder casi dictatorial para determinar qué áreas habrían de ofrecerse, en qué instituciones, el número de estudiantes que habrían de ser admitidos dentro de los diferentes programas académicos, cuántos catedráticos habrían de ser contratados y los cursos que habrían de conformar una especialización académica. El CNES ejerció control centralizado sobre el sistema de universidades a tal extremo que anteriormente habría sido inconcebible. En la perspectiva del liderazgo político del FSLN, la autonomía universitaria era innecesaria en la medida en que hubo una unidad de propósito entre el gobierno y la comunidad

universitaria, que no había existido bajo la dictadura somocista.

Adicionalmente a la restricción de la autonomía, la educación superior sufrió una erosión en la calidad debido a varios factores. Estos factores incluyen la carga económica de la guerra sobre los aportes a la educación, el reclutamiento militar y las constantes movilizaciones de los jóvenes a las actividades de la defensa y la producción; la extrema politización de las decisiones relacionadas con el reclutamiento y promoción de catedráticos así como también la promoción y calificación de los estudiantes; la densa indoctrinación que se experimentó en todas las especialidades, particularmente en Filosofía, Economía y Ciencias Sociales; el éxodo de un gran número de talentosos y experimentados profesores que se fueron a trabajar para el gobierno o que dejaron la cátedra o el país en oposición al gobierno. Una queja frecuente acerca del sistema de educación superior durante el período de mando sandinista fue el transplante, falto de crítica, del modelo cubano-soviético de educación superior. Este modelo involucró una planificación altamente centralizada y vinculada a los planes económicos, especialización de la oferta académica en las facultades y un sistema rígido de cursos en bloques anuales que no ofrecieron oportunidades de escogencia a los estudiantes. Este sistema reemplazó a uno más cercano al modelo norteamericano de estudios generales introductorios, departamentalización, cursos semestrales, horas crédito y electivas.

El gobierno revolucionario fue capaz de realizar numerosas mejoras importantes en el sistema de educación superior. Uno de sus logros fue incrementar sustancialmente el número de estudiantes en áreas relevantes del desarrollo nacional. Los campos de las Ciencias Agrícolas, Ciencias Médicas y Tecnología, que comprendieron el 40 por ciento de la matrícula de 1978, representó más de los dos tercios (69 por ciento) de la matrícula de 1985. Cada uno de esos campos atrajo entre 13 y 24 por ciento de la matrícula de la educación superior. También hubo cambios en la matrícula de Ingeniería Civil e Ingeniería Química, Eléctrica, Mecánica e Industrial.

Las políticas del FSLN no sólo estimularon la matrícula en campos relacionados al desarrollo sino que fueron diseñadas para atraer a tales especializaciones a los estudiantes de todas las regiones del país. Por ejemplo, en el año de 1984, de los 550 cupos para primer año abiertos en medicina, 370 fueron reservados para estudiantes de la región de la costa del pacífico, 150 para los de la zona central norte y 30 para los de la Costa Atlántica.

Durante los ochentas, el énfasis fue puesto en el fortalecimiento de las habilidades de investigación de las facultades, aplicando el conocimiento a la solución de problemas nacionales y dando oportunidades para el servicio social. La carga académica de los profesores fue reducida para

darles más tiempo para participar en cursos de superación, consultoría y tutoría a estudiantes e investigación. Los planes curriculares fueron estructurados de modo que los estudiantes invirtieran más de cinco semanas al año en el trabajo de campo y experiencias prácticas. Ejemplos de entrenamiento socialmente valioso y profesionalmente importantes son los estudiantes de Ciencias Sociales realizando encuestas casa por casa; estudiantes de Derecho ayudando a establecer y poner en marcha oficinas de asistencia legal para la población de escasos recursos y los estudiantes de Ingeniería trabajando en los ingenios azucareros.¹

Otro rasgo positivo del período fue la superación de los profesores a través de estudios avanzados. Durante los ochentas, aproximadamente cien catedráticos y graduados universitarios fueron enviados cada año al exterior a tomar cursos de post-grado.

Sin embargo, con las políticas de ajuste estructural de 1988, la dirección central del sistema de educación superior experimentó un cese. El CNES fue compactado dentro del Ministerio de Educación como una Oficina de Educación Superior y la autoridad del Consejo Nacional de Universidades (CNU), compuesto por los rectores de las instituciones de educación superior, fue resucitado. Dos años más tarde, plena autonomía fue otorgada a las instituciones más importantes de educación superior del país.

En abril de 1990, días antes de que el FSLN fuera a traspasar el poder al gobierno de Violeta Chamorro, la Asamblea Nacional aprobó la Ley 89 confiriendo autonomía sobre las seis universidades y dos centros de educación técnica. Dichas instituciones fueron: la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua de Managua y la de León (UNAN-Managua y UNAN-León), la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), la Universidad Nacional Agraria (UNA), la Universidad Centroamericana (UCA), Universidad Politécnica Nicaragüense (UPOLI); las últimas dos son universidades privadas subsidiadas por el estado, afiliadas a la orden Jesuita y a la Iglesia Bautista respectivamente. Los centros de educación técnica fueron La Escuela Internacional de Agricultura y Ganadería de Rivas (EIAG) y la Escuela de Agricultura y Ganadería de Estelí (EAG). La Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, además, especificó que el 6 por ciento del presupuesto general del país tenía que ser asignado a esas ocho instituciones de educación superior.

El recién establecido gobierno de Violeta Chamorro inmediatamente hizo conocer su desacuerdo con la Ley de la Educación Superior de abril de 1990. El nuevo liderazgo del MED señaló que el FSLN se había apresurado a dotar de autonomía a las universidades en sus últimos días en el poder para crear un refugio para los militantes sandinistas que

estaban a punto de perder su *sinecura* en el gobierno. El requerimiento para que el 6 por ciento del presupuesto nacional fuera destinado a la educación superior, fue un principio que los sandinistas nunca enarbolaron cuando ellos mantuvieron el poder y, en un período de crisis económica, involucraría excesiva asignación de fondos a un sistema ineficiente y elitista y en contraposición al apoyo para la educación básica.

La lucha por el 6 por ciento para la educación superior vino a ser el campo de batalla entre el gobierno de Violeta Chamorro y la oposición. La lucha cristalizó puntos de vista contrarios en relación con las prioridades y principios. Ello colocó al liderazgo del MED contra la comunidad universitaria sobre la estrategia de desarrollo del país, sobre quién pagaría y quién se beneficiaría de la educación.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR

En marzo de 1991 el gobierno introdujo medidas de austeridad y devaluó el córdoba. Esas medidas inicialmente redujeron el presupuesto para el sistema de la educación superior de \$35 millones a \$7 millones de dólares, y para compensar esa pérdida la presidenta Chamorro asignó otros \$18.2 millones de dólares. Alejandro Serrano Caldera, Rector de la UNAN-Managua y Presidente del CNU alertó que la suma era insuficiente y, a menos que el gobierno pudiera proponer \$28.7 millones de dólares, las universidades estarían forzadas a cerrar. La situación fue parcialmente resuelta con el acuerdo del gobierno de proveer fondos compensatorios en el presupuesto de 1992.

El presupuesto de 1992, aprobado en la Asamblea Legislativa, fue de 117 millones de córdobas (aproximadamente \$ 23.4 millones de dólares) basados en el 6 por ciento de un presupuesto nacional que excluía los fondos internacionales que el gobierno recibió. De acuerdo con el CNU, el presupuesto del gobierno debería haber sido de 155 millones de córdobas que es la cantidad obtenida de tomar en cuenta todos los fondos (domésticos e internacionales) recibidos por el gobierno nacional. El CNU decidió trasladar el reclamo a la Corte Suprema de Justicia. Estaba en riesgo la sobrevivencia del sistema de educación superior. El limitado presupuesto nacional y el recorte de los fondos de 1991 había conducido a una situación donde la mayoría de las universidades serían incapaces de terminar el año académico. Por ejemplo, la UCA reclamaba que necesitaba 34 millones de córdobas en contraste con los 17 millones que le fueron asignados; la UNI 60 millones de córdobas en comparación con 19 millones y la UNA 36 millones de córdobas comparados con 23. Las

universidades también reclamaron que sin el soporte internacional que ellos estaban recibiendo, los laboratorios tendrían que ser cerrados y los proyectos de investigación cancelados.²

LA BATALLA POR EL 6 POR CIENTO

El debate sobre la lucha mereció los titulares nacionales. El punto de vista del gobierno fue articulado principalmente por el Ministro de Educación Humberto Belli Pereira, quien en varias ocasiones fue también apoyado por el Ministro de la Presidencia Antonio Lacayo.³ La comunidad universitaria fue representada por Alejandro Serrano Caldera, Xabier Gorostiaga, Rector de la UCA y Carlos Tünnemann Bernheim ex-Rector de la UNAN y ex-Ministro de Educación (1979-1984).

La posición de la administración Chamorro, en lo expresado por Belli, fue que el país estaba gastando ochenta veces más en un estudiante universitario que en un estudiante de educación primaria. Mientras los países subdesarrollados, en promedio, estaban gastando 14.9 por ciento de sus presupuestos en educación superior, Nicaragua estaba gastando el 24.3 por ciento. La educación superior de Nicaragua que estaba sirviendo al 3 por ciento o menos del total de la población escolar en Nicaragua, estaba recibiendo una desproporcionada cuota del presupuesto. En 1992 el presupuesto inicial del gobierno para la educación superior, fue de 130 millones de córdobas (aproximadamente \$26 millones de dólares), para aproximadamente 30,000 estudiantes; mientras que 977,000 estudiantes de nivel pre-universitario recibieron solamente 270 millones de córdobas y, debido a las presiones económicas que resultan de insuficiente número de maestros y edificios escolares, más de 120,000 niños en edad escolar quedaron fuera del sistema educativo. El sistema de educación superior no sólo sirvió a la élite social sino que también fue extremadamente ineficiente. En 1991 sólo 2,461 estudiantes egresaron de las universidades a un costo de \$10,000 a \$20,000 dólares por egresado. En facultades como la de Leyes, sólo 89 estudiantes egresaron de una matrícula total de 2,442. En varios campos no hubo trabajo para aquéllos que se graduaron. Belli expuso que era injusto para los que pagan impuestos tener que pagar por «caprichos educativos de individuos». En contraste con la educación superior, varios análisis costo-beneficio hechos por economistas del Banco Mundial han demostrado que el más alto porcentaje de retorno fueron las inversiones en educación primaria, cercana al doble de las inversiones en educación superior.⁴

Los que presentaron el caso de la universidad argumentaron que era

injusto, por parte del gobierno, colocar la educación superior en contra de la educación primaria y secundaria. La educación deberá ser vista como un *continuum*. Al mismo tiempo, ellos estuvieron de acuerdo con que el soporte para la educación primaria estaba muy relacionado con la democratización de la sociedad y que el peligro estaba en caer en la trampa de la «primarización», enfatizando este nivel de educación para desatender la educación superior. Hacer eso sería como condenar al país al *status* de periférico y a la continua dependencia de los centros metropolitanos del norte, en relación al conocimiento científico y tecnológico. Serrano, Gorostiaga y Tünnermann criticaron la agenda neoliberal promovida por el Banco Mundial, el FMI y el Banco Interamericano de Desarrollo como contribuyendo al mantenimiento de Nicaragua y los otros países de Centro América en la posición inferior de exportadores de materia prima (mayormente bienes de sobremesa), cuyo valor ha estado decreciendo constantemente. Contrariamente al recital del gobierno de los estudios costo-beneficio del Banco Mundial, Gorostiaga anota que una publicación del año 1991 de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina (CEPAL) ha enfatizado que, para que los países de América Latina alcancen un desarrollo con equidad, es esencial trascender el estadio de salario basado en la producción simple («renta perecible») al salario basado en la transformación técnica de los recursos naturales («renta dinámica»).⁵ Lo que Nicaragua necesitaba eran instituciones de educación superior de estatura mundial para generar el conocimiento científico y tecnológico que capacitaría al país para competir efectivamente en la economía global a través de un crecimiento económico sostenido.⁶

Un debate más específico se desató sobre la historia y el significado del 6 por ciento entre el pasado y el actual Ministro de Educación. De acuerdo con Tünnermann, la campaña por el 6 por ciento, que se remonta a 1972, fue suspendida a causa del terremoto del 23 de diciembre de 1972 que devastó Managua. Tünnermann expresa que durante los ochentas, para el FSLN no fue posible asignar el 6 por ciento para la educación superior por causa de la situación de guerra que requirió del gobierno, destinar al menos el 50 por ciento de su presupuesto en el Ministerio de Defensa. Sin embargo, en 1990 con el país en paz, un gobierno electo democráticamente y expectativas de recuperación económica, cualquier cosa menor que el 6 por ciento para las ocho instituciones de educación superior sería «notoriamente insuficiente». Este era, particularmente, el caso en vista de la dramática expansión de la matrícula estudiantil con la desmovilización y el retorno de miles de jóvenes del extranjero, consecuencia del fin de las hostilidades.⁷

Belli contradijo los argumentos de Tünnermann señalando que

durante su período en el poder, el FSLN nunca había «enarbolado la bandera del 6 por ciento». Que cuando en 1980 hubo 33,000 estudiantes, aproximadamente el mismo número que en 1992, el presupuesto fue solamente de 2.6 por ciento. Varios meses antes del decreto de la Ley de Autonomía de las Instituciones de la Educación Superior de 1990, el FSLN había presupuestado solamente el 2.1 por ciento para el sistema de universidades. Si fue inoportuno requerir el 6 por ciento en 1972 después del terremoto de Managua, ¿por qué iba a ser correcto en 1990 después de diez años de conflicto, con el país económicamente peor que en 1972?⁸

Belli también puso objeciones para vincular los gastos educativos a fuentes no domésticas de financiamiento. El no tenía problemas con los gastos del Estado que están íntimamente ligados a la economía. Sin embargo, las donaciones extranjeras y préstamos eran altamente inseguros, fluctuando de año en año y frecuentemente dados condicional o incondicionalmente. Sería impráctico requerir estatutariamente que el 6 por ciento de los recursos domésticos e internacionales sean dados a la educación superior. Tal requerimiento, además, penalizaría al estado u otra entidad a la cual le fueran donados fondos internacionales.⁹

Una última serie de puntos hechos por Belli se refieren al soporte inicial del FSLN para la asignación presupuestaria de 117 millones de córdobas ó 6.2 por ciento del ingreso ordinario del Estado. Este fue el presupuesto propuesto por el FSLN, secundado por el desmembrado grupo de la UNO conocido como el «grupo de centro», y que eventualmente fue aprobado por la Asamblea Nacional. Este presupuesto proveyó más dinero para el ejército que para las universidades. Con ironía, Belli cita una carta de su hermana Gioconda Belli al editor de Barricada. Su carta dice: ¿Cómo es posible... que el mismo partido que estuvo de acuerdo con cortar el presupuesto para las universidades en favor del ejército, esté ahora proclamando su apoyo a la lucha de las universidades por el 6 por ciento? Estos cambios bruscos confunden y alienan al FSLN de sus propias bases». ¹⁰

Al mismo tiempo (julio-agosto de 1992) un diálogo se estaba desarrollando entre el Ministro de la Presidencia Antonio Lacayo y Alejandro Serrano Caldera como cabeza del Consejo Nacional de Universidades. Cada parte del conflicto estaba publicando su propia versión a través de campos pagados en los periódicos, al mismo tiempo que la Asamblea Nacional se preparaba para votar sobre lo que fue llamado una «auténtica» interpretación de la Ley de Autonomía, concerniente a lo que significaba el 6 por ciento del presupuesto general de un país. ¹¹

De acuerdo con la Oficina de la Presidencia (sic), las universidades estaban recibiendo ya el 7.2 por ciento de los gastos corrientes del

gobierno y el 6.2 por ciento de los ingresos ordinarios. Si las universidades fueran a recibir los 155 millones de córdobas que ellas estaban reclamando, esto representaría el 9.5 por ciento de los gastos corrientes y el 8.2 por ciento de los ingresos ordinarios. Esas sumas eran claramente inaceptables en un país pobre como Nicaragua donde al menos 150,000 niños en edad escolar estaban sin acceso a la educación básica. Lacayo y la Oficina de Información y Prensa de la Presidencia, reclamaban que al mismo tiempo que el país necesitaba entre una y dos mil escuelas primarias nuevas y cuatro mil plazas de maestros, las universidades habían creado doscientas plazas para maestros y dos mil puestos administrativos para acomodar a los sandinistas que habían perdido sus privilegios gubernamentales en las elecciones nacionales de 1990. La administración Chamorro reclamó que las universidades nicaragüenses tenían una proporción de un profesor y tres trabajadores administrativos por cada 16.6 estudiantes universitarios y que Nicaragua había alcanzado promedios que eran apropiados para universidades del «primer mundo». Además, que los sandinistas habían establecido diez mil becas que no fueron asignadas únicamente sobre la base de la excelencia académica y las necesidades económicas. Que, aunque el gobierno era respetuoso de la Autonomía Universitaria y que no estaba diciéndole a las instituciones de educación superior cómo gastar su dinero, era evidente que las universidades «tendrían que poner su casa en orden».¹²

Serrano y el CNU respondieron denunciando las tácticas informativas empleadas por el gobierno. De acuerdo con Serrano, el gobierno había usado términos no comparables, falsas premisas, conduciendo a falsas conclusiones y manipulación de cifras imprecisas. Reclamó que el Gobierno había subestimado el número de estudiantes por más de 5,000; y sobreestimado el costo de estudiantes por cerca de 2,000 córdobas (al declarar que eran 5,500 córdobas por estudiante, contrario a 3,611 córdobas). Igualmente sobreestimó la proporción administrador/maestro por estudiante que era de 2 en lugar de 3 por 17 estudiantes como el gobierno había reclamado, y que se equivocó en el número de becas que eran 6,928 en lugar de 10,000. Serrano, más adelante, negó que 2,200 personas que habían trabajado en las instituciones públicas, habían encontrado refugio en las universidades después de las elecciones presidenciales. En consideración a los cargos hechos por el gobierno de que las universidades estaban gastando más en electricidad y agua que el Ministerio de Educación, anotó que las universidades enseñan de noche y tienen laboratorios que funcionan permanentemente. En relación con el hecho de que los profesores universitarios reciben salarios más altos que los profesores de educación primaria, el Presidente del CNU señaló que,

aunque él comprendía las condiciones miserables bajo las cuales laboraban los maestros, era injusto para un científico con un doctorado recibir menos de \$ 400 dólares al mes. Ni los salarios de los maestros de primaria y universidades ni las condiciones, eran comparables durante el período de Somoza cuando el 2 por ciento fue asignado a las universidades, con aquellos salarios y condiciones de los años de 1990 cuando la cantidad de estudiantes era más grande y el número de instituciones de educación superior, mayor. Finalmente, como otro notable vocero de la educación superior ha señalado, las tareas que confronta la educación superior en la década de los noventas requiere instituciones de alta calidad que pudieran contribuir a la democratización y modernización de la sociedad.¹³

El debate no sólo tuvo lugar en los medios de prensa nacional sino también estalló en las calles. El 2 de julio, la comunidad universitaria se fue a la huelga «en masa». La mayoría de las acciones militantes fueron tomadas por los estudiantes. Durante el período comprendido entre el 2 de julio y el 17 de agosto de 1992, los estudiantes ocuparon por poco tiempo edificios del gobierno (por ejemplo, El Ministerio de Economía y Desarrollo, Las Aduanas Centrales, El Palacio Nacional). Marcharon y gritaron consignas en el MED donde pintaron lemas en los edificios donde se encuentran las oficinas del Ministro.¹⁴ Bloquearon las arterias de mayor tráfico, protestaron por las calles cerca de las oficinas de la Presidencia, la Asamblea Nacional, la Corte Suprema y la residencia presidencial. Ocuparon la Radio Nicaragua y los canales 2 y 6 de televisión para protestar la censura de los medios a las posiciones de la universidad y difundir una apelación para conseguir apoyo público para su causa.¹⁵ Veintisiete estudiantes de la UCA estuvieron por dos semanas en huelga de hambre, que fue completada por catorce, atrayendo la visita primero del ex-Vice-Presidente Sergio Ramírez Mercado y posteriormente de la Presidenta Violeta Chamorro quien amonestó a los estudiantes a regresar a sus estudios y dejar la solución de los problemas a los diputados en la Asamblea Nacional. Grupos de estudiantes fueron a las escuelas secundarias para recoger firmas de apoyo de los estudiantes de ese nivel. Aunque el Ministerio había prohibido a los directores de las escuelas secundarias permitir tales actividades, y el Ministro de Educación Belli había prevenido a los estudiantes de secundaria que participar en tales demostraciones podía conducir a la suspensión, un número de escuelas públicas así como también privadas, permitieron entrar a los estudiantes universitarios.¹⁶

Durante la huelga, la UCA y la UNI que están contiguas y centralmente localizadas, sirvieron como el eje de la huelga. Virtualmente todas las instituciones de la educación superior participaron y dirigentes universitarios de instituciones tales como la UCA, la UNAN-Managua y la UNAN-León

animaban a los estudiantes y profesores universitarios a publicar la justeza de la causa universitaria. Ellos proveyeron buses para transportar a los estudiantes a las diferentes demostraciones públicas, pero no estimularon el vandalismo ni la violencia.

Al mismo tiempo que hubo un elemento de teatro guerrillero y comedia —en ciertas ocasiones, estudiantes mujeres asombraron a los policías abrazándolos y besándolos— hubo al menos dos incidentes que involucraron choques violentos con las fuerzas de seguridad. El 20 de julio de 1992, los estudiantes unieron a su causa la huelga del sindicato de choferes de buses (ENABUS), a los choferes de taxis privados, a miembros desmovilizados del ejército y a residentes del vecindario del Estadio Rigoberto López Pérez, quienes estaban protestando las políticas económicas y sociales del gobierno. Una batalla desarrollada con la policía anti-motines resultó en muertes por ambos lados.¹⁷ El 3 de agosto, la ocupación del Supermercado La Fe por parte de los estudiantes se tornó violenta y condujo a daños generalizados cuando la policía anti-motines intentó desalojar la tienda.¹⁸ Los estudiantes alegaron que su ocupación era pacífica y que ellos intentaban salir del supermercado sin causar ningún daño a la propiedad, que ellos habían ocupado esa tienda en particular porque ellos creían que Antonio Lacayo tenía intereses propios en ella y que ésta era una vía para presionarle a escuchar las demandas estudiantiles. Por su parte, el gobierno insistió en que los estudiantes fueron llevados a una estrategia bien planeada, dirigida a provocar una explosión social para desestabilizar el país y que ellos habían incitado a los habitantes de los alrededores a «ir al supermercado y tomar cualquier cosa que ellos necesitaran».¹⁹

El Comandante del Ejército, Humberto Ortega Saavedra, respondió al choque del 21 de julio, que dejó cuarenta policías heridos, denunciando a los estudiantes que habían participado en el motín con epítetos tales como «bandidos, aventureros, delincuentes». El CNU respondió con una denuncia pública, refutando estos cargos y deplorando la insinuación de Ortega, de que las autoridades del estado usarían la fuerza para responder a las acciones ilegales de los estudiantes. Ortega, en su oportunidad, dijo que sus comentarios estaban referidos a una minoría de estudiantes y para acciones tales como quema y vandalización de vehículos privados, quiebra de ventanas, secuestro de funcionarios públicos, lanzamiento de cocteles molotov a los edificios públicos y pillaje de establecimientos comerciales.²⁰

El General Ortega, uno de los altos estrategas del FSLN y héroe para muchos de la comunidad universitaria en los ochentas, se había convertido en un villano en el curso de dos años. Efigies de Ortega y Lacayo fueron quemadas durante una marcha masiva de más de diez mil estudiantes y

facultativos de León a Managua el 23 de julio de 1992, para conmemorar la lucha por la autonomía en 1959, que resultó en la muerte de cuatro estudiantes de la UNAN. En lo que fue descrito como la más grande demostración estudiantil de la historia,²¹ los estudiantes llevaron pancartas caricaturizando a Ortega con dólares y svásticas en sus hombreras y kepis de general. Quizá más significativo fue el hecho de que los líderes de la marcha insistieron en que no se llevaran banderas del FSLN durante la procesión. En su lugar, sólo la bandera nacional azul y blanco fue enarbolada. Además, no fueron vistas figuras políticas nacionales a la cabeza de la marcha, mientras que los estudiantes mantuvieron su independencia y liderazgo del movimiento de protesta, por lo que ellos creían eran los derechos históricos de la comunidad universitaria.²²

La crisis sobre el financiamiento de la educación superior volvió a ser noticia el 18 de agosto, cuando la Asamblea Nacional votó su interpretación del Artículo 115 de la Ley de Autonomía de 1990, la cual requirió a la nación gastar el 6 por ciento del presupuesto general en el sistema de educación superior. Algunos días antes, el comité de congresistas dominado por la UNO (Unión Nacional Opositora) responsable por el proyecto de ley, había votado en contra de la interpretación de la comunidad universitaria. En la Asamblea Nacional, el bloque de los treinta y nueve diputados del FSLN y siete u ocho miembros del «grupo de centro», más miembros disidentes de la UNO, desafectos del gobierno, podían balancear el voto en favor de la comunidad universitaria.

Según los titulares del periódico matutino *Barricada*, del 18 de agosto, «El voto del 6% determinará la paz o la crisis». Los estudiantes amenazaron con una agitación masiva y predijeron que la sangre correría por las calles si el voto de la Asamblea Nacional era negativo. Por la mañana del 18, decenas de miles de estudiantes, trabajadores universitarios y simpatizantes, se apostaron frente al edificio de la Asamblea Nacional. Sin embargo, el voto no tuvo lugar sino hasta en horas de la tarde, después de una reprimenda oficial a un diputado del grupo de centro, de quien el Presidente de la Asamblea, Alfredo César, creyó había evadido su responsabilidad, y un debate legislativo sobre si el voto habría o no de ser hecho público. Inesperadamente, los diputados decidieron emitir sus votos secretamente. En la primera ronda de votos, la posición del gobierno fue derrotada por 57 a 34 votos. Inmediatamente después de la derrota, la propuesta sandinista de interpretación de la cláusula del 6 por ciento de la universidad pasó 56 a 35. Cuando el voto fue anunciado a la multitud congregada en las afueras del Parlamento, la reacción fue de un alivio masivo y euforia. Como proclamó un reportaje en «El Nuevo Diario», fue «un momento de auténtica locura» resultando en aplausos, gritos, explo-

siones de bombas y una marcha triunfal.²³

La mañana siguiente los periódicos pro-sandinistas «Barricada» y «El Nuevo Diario», proclamaron con destacados titulares: «Victoria del 6%» y «La Ley Triunfa». El pro-gobiernista periódico de la tarde «La Prensa», fue más sutil en su reacción. Muy pequeños titulares decían: «La Minoría gana en la A.N. [Asamblea Nacional]» y «MED: Programas tendrán que ser suspendidos». El periódico también trajo, en su página frontal, la fotografía de un rústico y pobremente vestido estudiante con una pañoleta alrededor de su cabeza donde parcialmente descifrable se lee «brigada» y lo que parece un arma en su mano izquierda.

La respuesta inicial del MED fue dada por Francisco Arellano, asesor del Ministro. Arellano fue citado diciendo «nosotros estamos en una situación dramática en la cual no seremos capaces de enfrentar nuestros compromisos y una reducción de nuestro presupuesto nos pondrá de espaldas contra la pared». De acuerdo con Arellano, el MED, con un presupuesto de 281 millones de córdobas, tenía que servir a más de un millón de estudiantes, mientras que las universidades recibirían 155 millones para una población estudiantil que representaba el 2 por ciento de la población total de estudiantes de Nicaragua.²⁴

El Ministro de Educación Humberto Belli respondió con un editorial en la misma edición de «La Prensa» y atribuyó el voto en favor de la comunidad universitaria a una mezcolanza de cobardía y oportunismo, a la cual todos los políticos eran proclives y a una campaña estudiantil que intimidó a los miembros de la Asamblea Nacional. También mencionó la tensión entre ciertos miembros del Parlamento Nacional y la rama ejecutiva del gobierno. Reiteró sus críticas de la posición privilegiada de las universidades nicaragüenses: «Mientras en el resto del mundo las universidades reciben alrededor de 15% del presupuesto, en Nicaragua era el 29.7% y ahora [con el reciente voto de la Asamblea Nacional, sería] el 38.3%».²⁵

El Consejo Nacional de Universidades respondió con un comunicado en campo pagado a tres columnas en los periódicos del 23 de agosto, agradeciendo al pueblo nicaragüense, a los maestros y a los legisladores por su apoyo en favor de la razonabilidad, legalidad y justicia de las demandas de la comunidad universitaria. El comunicado enfatizó que la universidad era consciente de sus responsabilidades para con el pueblo nicaragüense y comprometida con un proceso de transformación, el cual había comenzado un tiempo atrás y que estaba orientado a la excelencia académica, la racionalización de los recursos nacionales, la auto-determinación económica y a la eficiencia académica y administrativa. El CNU invitó a una nueva y constructiva relación con el gobierno y prometió al

pueblo de Nicaragua que «el 6% que fue ganado será estrictamente invertido en el desarrollo de las universidades: la completación normal del año académico 1992, el mejoramiento de bibliotecas, laboratorios, condiciones laborales y la adquisición de materiales educativos». Su punto final fue éste: «En ningún momento estos fondos serán utilizados para incrementar salarios o becas».²⁶

Un análisis excelente del significado del movimiento universitario de 1992 aparece en la edición de «Envío» de octubre de 1992. De acuerdo con el artículo «People vs. Neoliberalism: Who Will Fold First?» la clave para el éxito del movimiento estudiantil fue «su habilidad para poner la causa sobre los intereses partidarios y la existente polarización política, ganando así apoyo de diversos partidos y ramas del gobierno y aislando al ejecutivo». Los estudiantes habían demostrado que «las causas populares pueden ser políticamente viables sin diluir la coherencia de su contenido», una protesta dirigida por la base del FSLN contra el liderazgo nacional del partido por causa de varios compromisos que habían hecho en apoyo a un número de políticas del gobierno de Violeta Chamorro —incluyendo su presupuesto inicial para la educación superior. A pesar de la justicia y legitimidad de las demandas estudiantiles, fue la «necesidad de prevenir que la movilización sobrepasara los canales 'cívicos'» la que les otorgó una mayoría de votos en la Asamblea Nacional. Los estudiantes contaron entre sus compañeros de clase, un número considerable de personal ex-militar quienes conocían de «dos años de experiencia que el gobierno sólo escucha cuando es forzado a hacerlo». La militancia estudiantil fue un estímulo para los estudiantes de las escuelas secundarias, los maestros de primaria y otros, para presionar sobre sus reclamos al gobierno de una manera más agresiva. Aún más, la victoria del movimiento estudiantil también podría ser vista como «pírrica» por varias razones. Una minoría estudiantil había «forzado al FSLN a sumarse a sus demandas dejando de lado los problemas más importantes de la propiedad, la policía y los ajustes estructurales». Los legisladores de la UNO que habían apoyado la posición de la universidad en el problema presupuestario, podrían justificar recortes en el ejército y los servicios sociales, lo cual ellos deseaban hacer, sobre la base de que estos fondos tuvieron que ser asignados a las universidades.²⁷

La naturaleza problemática de la victoria llegó a ser evidente en el curso de los meses siguientes. Por el mes de marzo, al comienzo del año académico de 1993, el gobierno había sido capaz de asignar un poco más de 7.5 millones de córdobas de los 35 millones en fondos adicionales que estaba supuesto a proveer como resultado de la interpretación legislativa del presupuesto. Estos fondos fueron usados para pagar las obligaciones

en seguridad social de las universidades. Con respecto a la lección de que la militancia da resultados, las protestas a nivel pre-universitario habían sido sostenidas en gran parte por el despido de maestros y la suspensión de estudiantes (Ver el Capítulo 3). Las protestas fuera del sistema educativo habían sido sofocadas con la fuerza. Como fue evidente en la ocupación de Estelí de julio 21-22 de 1993 por ex-miembros del ejército sandinista y ex-contras, entre más violenta la protesta de los grupos desafectos, más brutal fue la respuesta del gobierno.

La euforia que generó el voto del 18 de agosto en la Asamblea Nacional, gradualmente se disipó en los años siguientes. El foco y la intensidad del movimiento universitario decreció, quizás más como una consecuencia de tener que lidiar con problemas complejos (de finanza universitaria, reforma académica y la planificación para un sistema de educación superior proliferante) que por la intransigencia u hostilidad del gobierno en responder a las necesidades de las universidades. Uno de los problemas insolutos que ha cargado la comunidad universitaria es el de que si los aranceles por estudios deberán ser o no cargados a los estudiantes que puedan aportar el pago de su educación.

EL PROBLEMA DE LOS ARANCELES

Una de las políticas más atractivas del FSLN había sido la oportunidad para cualquier estudiante, fuera rico o pobre, de asistir a las instituciones de educación superior, esencialmente libres de pagos. Aunque muchos de los nuevos ingresos al expandido sistema de educación superior eran de grupos sociales y áreas del país a los que previamente se les había denegado el acceso a las universidades, el mayor número de estudiantes tendió a venir de los grupos más pudientes.

La política sandinista de proveer educación superior gratuita concor-
dió con sus nociones de democratizar el sistema educativo. También fue
calculada para servir como un incentivo para los más afluentes y avent-
ajados miembros de la sociedad a no abandonar el país. Por esas razones,
la educación superior disfrutó de una posición relativamente privilegiada
durante los primeros años de mando del FSLN. De acuerdo con Camoy
y Torres «El gasto público (no incluyendo los costos de capital) por
estudiante en la educación superior en los cinco años después del triunfo,
también incrementó dos veces más rápidamente que la educación primaria
y secundaria...»²⁸

En el período post-sandinista ha surgido el problema del pago por
colegiatura. Durante el debate de 1992, acerca del financiamiento de la

educación superior, el gobierno había mantenido que aunque no intentaba interferir en el gobierno interno de las universidades, la perspectiva de las instituciones de educación superior de no cobrar las obligaciones de colegiatura era «insostenible».²⁹ Líderes de la comunidad universitaria como Xabier Gorostiaga, Rector de la UCA, han sostenido públicamente que «dar una educación totalmente gratis a los estudiantes que tienen posibilidades de pagar era injusto».³⁰ Gorostiaga estaba hablando desde una posición institucional. Alejandro Serrano Caldera, expresando su opinión personal y no necesariamente la de la comunidad universitaria, también ha indicado que alguna forma de derecho de colegiatura, basado en la necesidad o un cobro diferenciado es estimado con el objeto de que «aquéllos que tienen recursos, paguen de modo que aquéllos que no pueden estudiar lo hagan sin ningún otro requerimiento que un alto rendimiento académico».³¹ Un punto de vista similar, ha sido expresado por el Vice-Rector General de la UNAN-León, René Meléndez.³²

Los catedráticos y los líderes estudiantiles fueron más reacios para apoyar inequívocamente la idea de que los aranceles deben estar ligados a la capacidad de los estudiantes para pagar. Rafael Henríquez, presidente de la Unión Nacional de Estudiantes de Nicaragua (UNEN), muy inteligentemente captó el dilema de la comunidad universitaria sobre el problema. Como él anotó, el término «educación gratuita» connota varios significados: «una conquista histórica», un «tabú revolucionario» (una meta social no es violada), «un refugio de oportunistas privilegiados» y «una justa respuesta a los estudiantes de escasos recursos».³³

Una discusión más sistemática de los medios alternativos de financiamiento de la educación superior fue dejada hasta para después del voto de la Asamblea Nacional del 18 de agosto. Comenzando en septiembre, varios seminarios fueron sostenidos dentro de cada una y entre las universidades para determinar la factibilidad de cobrar derechos de colegiatura, así como también la generación de fondos por otros recursos.

Al comienzo del año académico de 1993, una encuesta socio-económica fue conducida para determinar la capacidad y voluntad de los estudiantes para pagar colegiatura. Sin embargo, los datos sobre los recursos económicos de los estudiantes no fueron muy confiables. Sin sorprender a nadie, se reveló que más del 80 por ciento de los estudiantes en instituciones como la UCA y la UNAN-Managua estuvieron en contra de pagar por su educación.

Durante el tumulto de la batalla de 1992 sobre el presupuesto universitario, el Departamento de Ciencias Sociales de la UCA había llevado a cabo una investigación estratificada, una muestra al azar de 1,021 cabezas de familia en 34 barrios de Managua. De acuerdo con quienes

condujeron la investigación, el 70 por ciento de los que contestaron la encuesta favorecieron la posición de la universidad en el conflicto. Cuando fueron preguntados acerca de que los estudiantes pagaran por su educación, los entrevistados estuvieron más divididos en sus respuestas: 46 por ciento indicó que ellos pensaban que la educación superior debiera ser gratuita mientras que un número ligeramente mayor, 48 por ciento, pensaba que aquéllos que pudieran pagar debieran hacerlo.³⁴

En 1993 la UCA fue una de las universidades públicamente subsidiadas, que estuvo más cerca de decidir sobre alguna forma de pago de aranceles dependiendo del salario familiar. A causa de su afiliación con los Jesuitas, la UCA tuvo un compromiso para ayudar a los pobres existente desde hacía mucho tiempo y una «preferencia» institucional la cual fue claramente articulada por su último Rector, el Padre César Jerez.

El argumento más fuerte para cobrar colegiatura fue hecho por Javier Llasera, sacerdote a cargo de la educación ética Cristiana. En una serie de dos partes en «Barricada», el Padre Llasera argumentó que cada graduado universitario pasado o futuro, tenía que pensar en su deuda con la sociedad que le proveyó con una educación gratuita. En términos reminiscentes de los discursos hechos por el Ministro de Educación Belli, el Padre Llasera señaló que los costos de la educación superior eran altos pero sólo una élite estaba siendo beneficiada —menos del 1 por ciento de aquéllos que inician educación primaria alcanzan la universidad. Entre los que lo logran, se observan tasas masivas de deserción: una mayoría de los estudiantes abandonan sus estudios en sólo el primer semestre y solamente un número mínimo de ellos se gradúa. Llasera comparó la posición privilegiada de los estudiantes universitarios con las condiciones deplorables encontradas en las escuelas primarias y secundarias así como también en los hospitales y el sistema de salud en general, y la inadecuada atención dada a los ancianos. Por esas razones, los estudiantes debieran dedicar parte de sus salarios a reembolsar a la sociedad que ha subsidiado su educación. De esa manera, aquellos beneficiados de una educación universitaria, estarían incrementando los recursos educativos disponibles para los que les seguirían. También propuso un sistema de préstamo nacional, algo parecido a los que operan en Colombia y Brasil.³⁵

La audaz e impopular posición tomada por Llasera fue contestada por Gonzalo Carrión Maradiaga, Presidente de la UNEN de la UCA y por Rafael Henríquez. Carrión ofreció una perspectiva histórica del problema de la colegiatura. El observó que durante el período sandinista, la opción institucional por los pobres había venido a ser una realidad; en 1977-1978, previo a la victoria sandinista, la UCA tenía 2,500 estudiantes, de los cuales 2,000 venían de familias pudientes y solamente 122 de padres de la clase

obrero; que existió un sistema de préstamo estudiantil pero que sólo benefició a 13 estudiantes, es decir, menos del 1 por ciento del total.³⁶

Henríquez inquirió si Llasera estaba hablando por los Jesuitas o por él mismo. Que él esperaba que fuera lo último. A pesar de las declaraciones dadas por las autoridades de la UCA acerca de la capacidad de una considerable proporción de estudiantes quienes podrían disponerse a pagar el costo de su educación, como se evidenciaba por el gran número de automóviles en el parqueo, los hechos eran que una mayoría de estudiantes no estaban en buenas condiciones económicas y que cuatro de cada cinco, caminaban o tomaban transporte público para asistir a clases. En ninguna de las universidades, ni en la UCA ni en la UNI (las dos universidades con el más alto porcentaje de estudiantes procedentes de familias con recursos), la mayoría de estudiantes asistió a escuelas secundarias privadas, un buen indicador de clase social. Muchos estudiantes tuvieron que trabajar para poder estudiar, pero al menos el 40 por ciento de los estudiantes no pudieron encontrar empleo. La causa principal de la alta deserción estudiantil no fue un rendimiento académico pobre sino las condiciones económicas extremas, las que forzaron a los estudiantes a abandonar sus estudios.

Henríquez, aunque no colocado en contra de alguna forma de pago de aranceles, recomendó que la primera atención sea dada a una mayor utilización de los recursos existentes y que voluntariamente, a nivel departamental se hagan esfuerzos por reunir fondos adicionales. Que él prefería que los estudiantes decidieran sobre proyectos particulares en sus especialidades, a los cuales ellos deseaban contribuir. Más adelante sugirió que los esfuerzos fuesen dirigidos a la búsqueda de contratos de servicios con la industria y el reclutamiento de recursos internacionales adicionales.³⁷

De la misma manera, en una carta anterior al editor de «Barricada», el 23 de agosto, Carrión había señalado que en esos momentos un sistema de pagos de colegiatura diferenciado era una posibilidad, y que los estudiantes no aceptarían la imposición de ninguna política. La participación democrática de los estudiantes en la determinación de las políticas era esencial.

En la UCA en los meses siguientes, Xabier Gorostiaga y otros dirigentes de la universidad, llevaron a cabo muchos encuentros con estudiantes y catedráticos para discutir sobre los recursos alternativos de financiamiento. Como certeramente señaló Gorostiaga, el problema que enfrentaba la comunidad universitaria era cómo, en una depresión económica, hacer una educación universitaria al alcance de todos los estudiantes, al mismo tiempo que construir una universidad de calidad que

fuese un puntal fundamental para superar la crisis nacional.³⁸

Sus propuestas para nuevas formas de financiamiento incluyen un plan de préstamos estudiantiles por medio del cual, los graduados pueden reembolsar el costo de su educación de acuerdo con su salario, empresas que financien un cierto número de becas, oportunidades de trabajo incrementadas para estudiantes, contratos de servicio con el sector privado así como también con el gobierno, y pago de colegiatura por el sistema de «cobro diferenciado». En su propuesta inicial de 1992 demandó becas completas de colegiatura para los estudiantes más pobres, pago del 50 por ciento del costo de la educación por parte de los estudiantes de la clase media, y el pago del 80 por ciento por parte de los más ricos.³⁹

Un año más tarde, había modificado su propuesta. Más cautelosamente demandó introducir, primero un sistema por el cual los más ricos pagarían aproximadamente 50 por ciento del costo de su educación (250 córdobas por mes) y los de la clase media pagarían del 20 al 30 por ciento (un poco más de 100 córdobas por mes).⁴⁰

El cómo determinar la capacidad de los estudiantes para pagar, plantea algunos problemas. Muchos estudiantes, en la encuesta acerca de su status socio-económico, proveyeron información incompleta o imprecisa. El tipo de educación secundaria recibida, ya sea pública o privada, no es un indicador muy preciso de clase social. Varias escuelas privadas, incluso las más elitistas, enseñan a un sustancial número de niños pobres quienes reciben becas institucionales. Las declaraciones de impuesto familiar podrían ser un mejor indicador dependiendo de la veracidad de la información proveída en los formatos. Otros indicadores bajo consideración a mediados del año 1993, incluyeron recibos de teléfono, agua y luz que proveerían conocimiento del status relativo y la capacidad salarial de las familias.⁴¹

Aunque la UNAN Managua y León han estado más opuestas a intuir un plan de pago de colegiatura, dado el relativamente gran número de estudiantes de la clase obrera matriculados en estas instituciones, también han pensado de manera considerable en medios alternativos para complementar los ingresos. En adición a las varias propuestas puestas en marcha por Gorostiaga, instituciones como la UNAN-Managua están dando pasos para establecer una fundación universitaria que serviría como mecanismo recolector de fondos.⁴²

Las ocho instituciones de educación superior nacionalmente subsidiadas, encaran considerables problemas para obtener fondos adicionales. La economía nacional está estancada y el presupuesto nacional de 1993 fue esencialmente el mismo de 1992, sin tomar en consideración la devaluación de 20 por ciento que sufrió el córdoba en el primer semestre de 1993.

Estas restricciones económicas están dadas por la proliferación de instituciones privadas de educación superior que, probablemente, harán algunas formas de demandas de subsidio público. La siguiente sección trata de los hechos levantados por la emergencia de estas nuevas instituciones y la falta de un consistente mecanismo de planificación nacional para racionalizar los recursos asignados a la educación superior.

PRIVATIZACION Y PLANIFICACION

Durante el período 1992-1993, seis nuevas instituciones de educación superior fueron reconocidas oficialmente por el Consejo Nacional de Universidades. El reconocimiento oficial es una cosa, el subsidio otra. De acuerdo con la Ley de Autonomía de 1990, sólo las ocho instituciones nombradas específicamente en la Ley están autorizadas para recibir una parte de los fondos nacionales asignados a la educación superior. Además, en marzo de 1993 el CNU anunció su decisión de suspender el reconocimiento de cualquier nueva universidad, a menos que tuvieran recursos independientes, suficientes para ofrecer una educación de calidad.

Las seis nuevas instituciones que fueron reconocidas por marzo de 1993, variaban grandemente en su filosofía y misión educativa, como también en el acceso a recursos. Se podrían clasificar desde la políticamente radical y pobremente dotada Universidad Popular de Nicaragua (UPO-NIC) hasta la conservadora y bien dotada Universidad Católica «Redemptoris Mater» (UNICA), y entre estos dos extremos se incluyeron la Bluefields Indian and Caribbean University (BICU), La Universidad de las Regiones Autónomas y de la Costa del Caribe de Nicaragua (URACCAN), La Universidad Autónoma Americana (UAM) y el Centro de Ciencias Comerciales (CCC). El Mobile College de Alabama también estableció en 1993 un centro de educación superior en San Marcos, Carazo, en el antiguo lugar donde funcionó la Escuela Normal. El centro ofrece un currículum en Inglés similar al que desarrolla la institución central en Alabama.⁴³

La universidad que ha provocado la mayor controversia es la Universidad Católica (UNICA), de la que el Cardenal Miguel Obando y Bravo ha sido una fuerza impulsora en su creación. La controversia se ha centrado en la magnitud en la que el gobierno ha brindado apoyo financiero a una institución privada-religiosa, el abastecimiento a la élite, al mismo tiempo que intenta restringir fondos para las universidades públicas. Un punto crítico fue que el gobierno, en 1992, autorizó una lotería nacional extraordinaria (la número 644), destinada específicamente a recolectar fondos para la UNICA.⁴⁴ Esta lotería benefició en al menos \$200,000

dólares a la UNICA, y un poco más tarde, el apoyo del gobierno nacional consistió en la adjudicación del local para la universidad, que actualmente usa un ex-complejo de comunicaciones del Ministerio del Interior. La Municipalidad de Managua prestó el equipo y el personal para pavimentar la vía de acceso a la universidad, que está localizada fuera de la carretera entre Managua y Masaya.

La universidad abrió sus puertas en marzo de 1993 a 1,600 estudiantes. En ese año la colegiatura consistió en el pago de \$560 Córdobas (aproximadamente \$90 dólares) por mes, para un total equivalente, a los ojos de los administradores de la UNICA, a lo que el Estado paga de básico *per cápita* a los ocho centros de educación superior reconocidos nacionalmente. La excelente posición económica de los estudiantes está por demás evidenciada por el hecho de que solamente ochenta y cinco de los estudiantes tienen beca completa, y más de un tercio declaró, en el formato de admisión, hablar bien el idioma inglés. Muchos de ellos habían vivido en los Estados Unidos antes de regresar a Nicaragua después de las elecciones nacionales de 1990.⁴⁵

Con los ingresos generados por la colegiatura y el financiamiento externo, la UNICA puede pagar los salarios de sus treinta y seis profesores de tiempo completo y los nueve de tiempo parcial quienes recibieron más del doble de lo que recibían en las universidades nacionales. Un profesor de tiempo completo recibe 5,000 córdobas de salario, por lo que no es extraño que la UNICA, lo mismo que la UAM (la cual también está relativamente bien dotada), hayan captado catedráticos de la UNAN-Managua y la UCA. Sin embargo, sus inexpressados requerimientos de reclutamiento restringen el número de candidatos con probabilidades de ser elegidos. De acuerdo con un catedrático de la UNAN-Managua, quien fue abordado por un dirigente de la UNICA con una posible oferta de trabajo, la universidad no quiere reclutar catedráticos que tengan problemas matrimoniales, que sean divorciados, homosexuales, sandinistas, comunistas o que no sea católico.

Todos los estudiantes matriculados en la UNICA, siguen un primer año de estudios generales que incluye Matemáticas, Literatura Española, Filosofía, Historia de la Cultura y del Arte, Historia de Nicaragua (enseñada por Germán Romero, autor del texto de Historia de cuarto grado discutido en el capítulo 3), Introducción a la Ley, y Teología (basada en el texto el «Nuevo Catecismo»). En los siguientes dos años, los estudiantes en el campo de la ingeniería recibirán una orientación general para capacitarlos a obtener un grado técnico como para-profesional o sub-ingeniero, antes de especializarse en su cuarto y quinto año de estudios. Al igual que varias de las otras universidades en el período post-1990, la UNICA ha abierto un

programa de Leyes. Además, la UNICA ha establecido un programa de grado en pre-servicio para los maestros de educación secundaria, y en 1993 logró un acuerdo con el MED para impartir cursos de profesionalización en servicio para los maestros de las escuelas secundarias. El MED negoció con la UNICA más bien que con la UNAN-Managua debido al extraordinariamente bajo arancel (aproximadamente \$10 dólares mensuales por maestro) que la UNICA estaba cobrando por servicio.⁴⁶

Aunque relativamente bien dotada, la UNICA estaba contemplando para 1993, hacer una apelación ante la Corte Suprema de Justicia para recibir «su parte» de los fondos públicos. Si universidades como la UCA y la UPOLI, las cuales estaban afiliadas a organizaciones religiosas, recibían fondos del Estado ¿porqué no la UNICA?

La UPONIC está colocada en el polo opuesto de la ideología, composición social y recursos. En contraste con la administración de la UNICA, el liderazgo de UPONIC no ha recibido soporte público para sus esfuerzos ni intentó requerir dicho soporte. El fundador de la UPONIC, Adrián Meza Castellanos, es un abogado populista de los trabajadores, cuyas raíces radicales se remontan a los primeros años de la organización del FSLN en León y su posterior trabajo con los colegios laborales en México, donde estuvo exiliado durante el período de Somoza. Hace más de tres décadas había propuesto a los líderes de la UCA y de la UNAN, la idea de crear una educación superior adecuada a las necesidades de la clase trabajadora y también había enviado una carta al Presidente de entonces, Luis Somoza, describiendo el proyecto.

De acuerdo con Meza, la Revolución Sandinista, que había creado una universidad de acuerdo con las líneas que él había concebido, había estado comprometida. Desde su perspectiva, con la excepción de la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980, la conducción sandinista de la educación, favoreció ampliamente a la burguesía. Además, el FSLN había concentrado esfuerzos en educación política sólo en los niveles superiores del partido, cuando lo que se necesitaba era una universidad popular que formara los intelectuales «orgánicos» que Gramsci había propugnado.⁴⁷ Las universidades durante el período revolucionario fracasaron no sólo en educar profesionales con una conciencia social sino también en generar una teoría relevante para la perpetuación de la revolución nicaragüense. En su lugar, una teoría «Stalinista» y un Marxismo-Leninismo «mutilado» había sido propagado.⁴⁸

No fue sino hasta abril de 1991 que Meza fue capaz de poner sus ideas en práctica con la apertura de UPONIC. El CNU acordó el reconocimiento oficial de la institución en marzo de 1992, seguido de, según los fundadores de la universidad, un riguroso proceso de escrutinio para determinar la

calidad de la oferta de programas y la adecuación de su financiamiento. Además del (un) dólar por derecho de matrícula y el pago de colegiatura mensual de diez dólares de sus aproximadamente 1,800 estudiantes (1,500 en Managua y 300 en dos centros satélites localizados uno en Juigalpa y otro en Río San Juan), UPONIC recibe ayuda de organizaciones no gubernamentales de México y el Perú, y de varias fuentes privadas en Nicaragua. Su equipo de instructores está compuesto por un número de profesionales que perdieron su trabajo con la derrota electoral del FSLN en 1990, como también de catedráticos de otras universidades que están complementando su salario. Los instructores reciben, aproximadamente, seis dólares por cada hora de clase impartida.⁴⁹

UPONIC sigue un modelo de «educación por encuentro» o encuentros de aprendizaje intensivo de fines de semana con los instructores, y estudio auto-dirigido durante la semana. La idea Freireana de diálogo y de estudiantes trabajando juntos a fin de ganar el conocimiento suficiente para resolver los problemas colectivos e individuales, sustenta la manera en que la administración de la escuela ha estructurado el ambiente de aprendizaje de UPONIC.⁵⁰ Otra de las características especiales de la universidad son los cursos requeridos de Epistemología Marxista, la Psicología de la Creación (cómo resolver problemas dentro del ambiente personal), Lenguaje (cómo comunicarse en un Español claro y preciso), Métodos de Estudio y Ciencia para la Vida Diaria.

Las especializaciones ofrecidas por UPONIC, de acuerdo con la idea de sus fundadores, conciernen a la necesidad de preparar socialmente profesionales útiles. Tienen ofertas en Ciencias Agrícolas, Ingeniería, Leyes Sociales, Medicina Homeopática y Estudios de la Mujer. El currículum, tal como se señala arriba, está diseñado para equipar a los individuos con los conocimientos y las habilidades necesarias para hacer una vida y confrontar los problemas que agobian a la sociedad. Los cursos de Estudios de la Mujer, por ejemplo, se enfocan en preparar a la mujer para establecer sus propias empresas.

A pesar de las facilidades mínimas (UPONIC está localizada en Managua, en el edificio donde funcionó un antiguo supermercado) y el febril desarrollo de la instrucción del fin de semana, los estudiantes a quienes abordé parecen extremadamente satisfechos con la universidad. Algunos no habían podido ingresar a la UNAN o la UCA debido a la limitación de cupos en algunos departamentos. Uno había estudiado leyes en otra universidad pero pensó que los cursos en UPONIC eran más relevantes. Al mismo tiempo, los estudiantes admitieron que tuvieron que vencer los estereotipos negativos que tienen de ellos sus compañeros de otras universidades, lo cual sugirió que UPONIC no era una universidad de

bona fide.

Mínimos recursos y la lucha por recibir reconocimiento como universidades legítimas, también caracterizan a las recientemente creadas universidades en la Costa Atlántica. Igual que UPONIC, BICU y URACCAN son instituciones que proveen educación superior a aquéllos que tienen pocas probabilidades de ganar acceso a las universidades nacionales mayores, y ofrecen especializaciones en campos prácticos. Las metas de BICU son educar técnicos y profesionales en Biología Marina, Forestal, Medicina y Agricultura Tropical, Administración Pública y de Negocios e Ingeniería. Las especializaciones en Agricultura, Ingeniería y Administración están enfocadas en los recursos forestales y marítimos de la región.

BICU inició sus actividades académicas en Bluefields en el primer semestre de 1991 ofreciendo cursos de transición («clases de nivelación») que preparó a más de doscientos estudiantes de secundaria para comenzar estudios de nivel universitario en septiembre. Cuando comenzaron las clases hubo siete facultativos: tres administradores y un equipo de cuatro profesores.

Como lo señala el primer boletín informativo de BICU, el CNU rechazó compartir con ellos los recursos del presupuesto nacional aún cuando el CNU no había invertido nada en esa parte del país. Los únicos recursos con los que podían contar eran el pago por derecho de matrícula estudiantil y unas muy limitadas donaciones que totalizaban menos de \$15,000 dólares.⁵¹

BICU está asociada con el líder indígena Brooklyn Rivera quien encabeza el super ministerial Instituto para el Desarrollo de la Región Atlántica (INDERA), creado por la Presidenta Chamorro. Hodgson es Vice-Ministro de INDERA. El Instituto ha estado demandando la parte correspondiente a BICU del seis por ciento reservado para la educación superior. Los esfuerzos del liderazgo de INDERA no están siendo apoyados por la oposición al gobierno del Violeta Chamorro; en particular, los miembros de los Gobiernos Autónomos Regionales ven la existencia de INDERA como una injustificada intromisión de la administración Chamorro en las áreas bajo su jurisdicción, y una desviación de fondos a una agencia nacional que debería ser directamente asignada a ellos.

La URACCAN fue fundada, como alternativa de la BICU-INDERA, por los líderes políticos regionales más cercanamente asociados con el FSLN y la rama del partido político indígena YATAMA afiliado con Stedman Fagot Müller.⁵² Entre los consultores de URACCAN se incluyen investigadores del Centro de Investigación y Documentación de la Costa Atlántica (CIDCA) y catedráticos de la UNAN, UCA y de la Universidad de Maryland, como también del Instituto Nacional de Recursos Naturales (IRENA).

Las metas declaradas por URACCAN, al igual que las de BICU, son «utilizar el potencial de los recursos naturales del Caribe nicaragüense de una manera racional, integral y sostenida, particularmente su trópico húmedo... y sus abundantes recursos marítimos y costeros». Estructurado sobre el programa de extensión universitaria de la UNAN que comenzó en 1975 en PuertoCabezas y Bluefields y en el programa de educación a distancia de 1986 («University modules in the Atlantic Coast»), URACCAN se propone entrenar especialistas en conservación, desarrollo y manejo de la foresta, carreras en Ciencias del Mar, Traducción e Interpretación Simultánea en inglés y miskito, Estudios Etnicos, Trabajo Social, Enfermería, Salud y Nutrición, Administración y Educación Secundaria. También se propone crear un centro de estudios lingüísticos que «preparará textos en el lenguaje vernáculo de la región».⁵³

Las luchas y los logros de las dos recién fundadas instituciones de educación superior para la región de la Costa Atlántica, demuestran algunas de las ventajas y desventajas de la gran privatización que está ocurriendo en la educación post-secundaria. Estas instituciones responden a las grandes necesidades de técnicos y profesionales altamente entrenados que puedan desarrollar los recursos naturales de la región. Los programas universitarios del pasado fueron simplemente cursos de educación a distancia o programas de extensión universitaria, con niveles básicos de educación post-secundaria, que alcanzaron a pocos individuos. Aquéllos que quisieron seguir estudios superiores, tuvieron que emigrar para asistir a una universidad en la región del Pacífico del país. Por el contrario, los recursos de estas instituciones son mínimos.

Los factores partidarios juegan un papel importante en la determinación de qué instituciones serán establecidas, dónde y quién enseñará; y hay poca coordinación de esfuerzos a través de las instituciones para utilizar más efectivamente los escasos recursos.

A la luz de estas consideraciones, la decisión de marzo de 1993 del CNU de limitar el reconocimiento futuro de las instituciones de educación superior a aquéllas que pudieran garantizar una educación de calidad basada en recursos adecuados, parece ser razonable. Sin embargo la decisión disparó una fuerte reacción negativa del Ministro de Educación Belli, quien objetó al CNU el establecimiento de restricciones en la apertura de nuevas universidades. Argumentó que contrario a los temores del CNU de un exceso de graduados universitarios, hay escasez de profesionales competentes en todos los campos. Razonó además, que las soluciones a los problemas en la oferta educativa no deberían residir en el estado (decidir cuáles campos abrir o cerrar) sino en el libre juego de las fuerzas del mercado. Si una universidad establece programas equivocados o gradúa profesionales in-

competentes, perecerá. Aquéllas que produzcan profesionales competentes en los campos de alta demanda, prosperarán. En lugar de estar sujetos a la disciplina del mercado, las universidades existentes, nacionalmente subsidiadas, disfrutaban de un presupuesto garantizado y del privilegio, negado a las instituciones privadas, de operar ineficientemente.⁵⁴

Incluso sin la aparición de las nuevas universidades privadas en el período posterior a 1990, ha habido una proliferación de programas y campos. Universidades como la UNAN-Managua, de nuevo están ofreciendo programas de grado en Derecho. Ciertamente, las universidades pueden ahora ofrecer los programas que deseen, situación que habría sido inconcebible en el período 1980-1988.

Durante los ochentas, el CNES designó las especializaciones que serían ofrecidas en cada institución. Introdujo una racionalidad en la creación y terminación de programas que no había existido anteriormente a su creación, una racionalidad basada en la utilidad social y en los planes de desarrollo nacional. La racionalidad del mercado no había funcionado durante el período de Somoza, cuando hubo exceso de estudiantes en carreras tales como Administración de Empresas, insuficiente enrolamiento en áreas claves tales como Ciencias Agrícolas, Tecnología y Educación. Las instituciones privadas captaron el 40 por ciento de la matrícula total de la educación superior y muchos colegios fueron transformados en empresas para producir ganancias, enrolando gran número de estudiantes a bajo costo en campos como Economía, Ciencias Sociales y Derecho. Entre los primeros pasos dados en 1980 por el CNES, estuvo el cierre de cinco instituciones de educación superior que tuvieron programas de baja calidad y/o duplicada la oferta ya existente en instituciones más fuertes.⁵⁵

Aunque la comunidad universitaria resintió la erosión de su autonomía, y no obstante los errores que el CNES ocasionalmente cometió (tal como cerrar la carrera de Trabajo Social la cual tuvo que reabrir), las políticas perseguidas por el CNES condujeron a una significativa expansión de la matrícula en carreras relacionadas con el desarrollo y a una más eficiente utilización de los recursos. El CNES también sirvió como una especie de agencia central para la recolección, clasificación y distribución de la información sobre el sistema de educación superior y como recurso de asistencia técnica. Con el colapso del CNES en 1988 y el resurgimiento del Consejo Nacional de Universidades, no ha habido oficina que coordine efectivamente los esfuerzos de la reforma académica o que lleve las estadísticas del curso del desarrollo post-secundario futuro. El CNU no tiene un equipo técnico permanente (en comparación con la vecina Costa Rica que tiene un equipo de veinticinco técnicos trabajando en su comisión de planificación de la educación superior). En su lugar, comisio-

nes «ad hoc» son establecidas para realizar estudios específicos. La falta de esta infraestructura y método de operación, estimuló a varios eminentes rectores en el CNU a considerar la creación de una secretaría técnica.

Desde 1990 las universidades nacionales se han ganado el derecho de determinar su propio calendario académico, sistema de admisión y política de cobro. Ahora formulan su propio requerimiento presupuestario, y el CNU sólo tiene la facultad de comunicar estos requerimientos a la fuente de financiamiento nacional.⁵⁶ Un problema particularmente delicado que probablemente preocupe en un futuro cercano a las ocho instituciones de educación superior, nacionalmente subsidiadas, es cómo dividir los fondos públicos entre ellas. Actualmente no hay criterios específicos para determinar cuánto debería recibir cada institución. En 1992 las asignaciones *per capita* variaron de menos de 4,000 córdobas para la UNAN-Managua y la UNAN-León a aproximadamente 4,500 córdobas para la UCA y la UNA. Como Xabier Gorostiaga señala, existe la necesidad de «algo entre el CNES y el mercado libre» para dar una mayor coherencia al sistema de educación superior.⁵⁷

En ausencia de un mecanismo fuerte de planificación, como el del CNES, han habido cambios marcados en los patrones de enrolamiento por carrera de estudio desde 1990. En la UNAN-León, por ejemplo, 272 estudiantes fueron matriculados en la escuela de Derecho en 1992 comparado con poco menos de 100 por año en la década de los ochentas.⁵⁸ La matrícula de la Escuela de Derecho de la UCA también dio cuenta, en 1992, por el 29 por ciento de la cantidad total de estudiantes. En ese año, el mayor número de estudiantes de la UCA (el 42 por ciento) estaba matriculado en la Escuela de Administración. Derecho y Administración de Empresas representan la selección más popular de los nuevos estudiantes. En la UNAN-Managua, Economía parece ser la carrera de mas rápido crecimiento a causa de su posible vinculación con el sector de negocios. A pesar de esas cifras, las matrículas en la escuela de Medicina, la cual representó el 14 por ciento del total de estudiantes en 1992, no han declinado el porcentaje del total de matrícula desde los ochentas.

El mayor descenso en la matrícula de una carrera de alta prioridad ha ocurrido en educación. En 1984 7,000 estudiantes fueron matriculados en las diferentes carreras de educación en contraste con el año 1993 cuando se matricularon menos de 4,000. Las matrículas en Humanidades han decrecido notablemente en la UCA y en la UNAN-Managua; y en 1993 el recién abierto programa de Filosofía de la UNAN fue cerrado por falta de matrícula.

Aún cuando ha habido una migración de estudiantes a las carreras relacionadas con el desarrollo como Ciencias de la Computación (lo que

está ocurriendo en las instituciones de enseñanza superior públicas como también en las privadas), no hay garantía de que los puestos de trabajos se materializarán. Dado el estado crítico de la economía, actualmente hay un exceso de graduados universitarios y técnicos de nivel medio en ciencias de la computación y carreras afines. Podría haber un total de casi 20,000 graduados de la educación superior desempleados.

También debe ser señalado que la desproporción entre los egresos del sistema educativo y el mercado de trabajo no es un fenómeno nuevo. A pesar de los esfuerzos de los sandinistas durante los ochentas de planificar una estrecha conexión entre la formación de recursos humanos y el desarrollo económico, hubo grandes problemas para hacerlo así. La situación de guerra y el embargo económico y comercial de los Estados Unidos pusieron serias restricciones sobre las actividades de planificación educativa, lo mismo que los cambios en las políticas económicas del FSLN y la falta de un adecuado banco de datos sobre las tendencias del empleo. El sector privado, que sufrió una significativa descapitalización durante el período, fue una fuente caprichosa de empleo para los graduados de la educación superior, mientras que el sector público ofreció numerosas plazas de trabajo para los graduados universitarios, aunque muchas empresas manejadas por el estado fueron ineficientemente dirigidas por burócratas, incompetentes y cuadros del partido. Además, muchos individuos que regresaron de realizar entrenamiento en el exterior en carreras específicamente relacionadas al incremento de la agricultura y la producción industrial, fueron asignados a trabajos insignificantes.

En el período posterior a 1990, el desafío para la educación superior se mantiene no sólo para preparar profesionales altamente calificados sino para contribuir a la construcción de un modelo de acumulación de capital que desarrolle y utilice los recursos naturales abundantes y el talento humano del país. Está en riesgo el hecho de reformar la educación superior para jugar un papel nuevo y constructivo en el cambio social nacional y regional.

REFORMAR Y DEMOCRATIZAR LA EDUCACION SUPERIOR

Como Xabier Gorostiaga y otros líderes universitarios han observado, las crisis que carga la educación superior en la década de los noventas, son aquéllas que arruinan a la sociedad nicaragüense y a la región de América Latina en general. Los problemas que encaran las universidades en la región se derivan del modelo neo-liberal de desarrollo económico que ha

generado una extensa pobreza e intensificado la brecha entre ricos y pobres en cada nación y entre las naciones del Norte y del Sur. Las dinámicas de la economía global también han contribuido a incrementar las desigualdades en la producción de conocimiento, por lo cual el Sur está relegado a la posición de consumidor del conocimiento científico-técnico y de las invenciones creadas en el Norte. Esta situación requiere una redefinición de lo que Gorostiaga llama «la idea de la universidad del Sur».

Redefinir el papel de la universidad implica determinar qué tipo de profesional se necesita para contribuir al desarrollo de Nicaragua. Como Gorostiaga pregunta:

«¿Qué significa entonces preparar profesionales 'exitosos' en este mar de pobreza, en una civilización y una sociedad que es estructuralmente excluyente y por lo tanto inestable y difícilmente gobernable? Una institución que no confronte la injusticia que le rodea, que no cuestione la crisis de una civilización, que es cada vez menos universalizable para la gran mayoría del mundo, ¿merece el nombre de 'Universidad'?... ¿Qué cambios puede hacer una universidad para ser capaz de responder a esos problemas dominantes con visión, esperanza y propósitos?»

LA REFORMA CURRICULAR Y LA EXCELENCIA ACADEMICA

Los cambios que Gorostiaga visualiza comprenden mejoramientos muy concretos en la calidad de la oferta curricular y en el funcionamiento de catedráticos y estudiantes. Ellos implican esfuerzos sistemáticos para alcanzar la excelencia académica al mismo tiempo que democratizar el acceso a la educación superior. Aún más, implican una nueva visión de lo que constituye excelencia y equidad.

En el período posterior a 1990 las propuestas de reforma han variado de las iniciativas mundanas para restituir formas previas de organización curricular a las excitantes propuestas nuevas, concernientes a cómo la investigación, la enseñanza y el servicio pueden ser combinados para contribuir al cambio social.

El primer grupo de iniciativas surgidas involucraron un retorno al sistema previo a los años 1990 de estudios generales, horas crédito y departamentalización que caracterizó los esfuerzos de reforma universitaria de los años 1960 y 1970.⁶⁰ En los ochentas, este sistema fue reemplazado por el modelo cubano que dejaba a los alumnos poca oportunidad de escoger, quienes prosiguieron a través de un currículum cerrado y determinado nacionalmente. Las ventajas de este modelo, se

suponía, era que todos los estudiantes tenían garantizada una educación que al menos cumplía las normas nacionales, el contenido de los cursos estaba basado en el análisis de qué conocimientos y habilidades profesionales, en varios campos, necesitarían para funcionar adecuadamente, los estudiantes tendrían información precisa concerniente a qué cursos deberían tomar y por esta razón era probable graduarse más rápido.

El problema era que un currículo mínimo frecuentemente resultaba en un currículo mediocre y, mayormente, la especificación de lo que debía ser enseñado impidió la creatividad de parte de los catedráticos y estudiantes en adaptar el contenido de los cursos a las circunstancias cambiantes al punto que, un estudiante al que le fuera difícil seguir el paso de la secuencia de cursos, encontraba muy difícil rehacer lo que había perdido. Además muchos estudiantes seleccionaron sus especialidades sin el conocimiento adecuado de la carrera o de sus propias habilidades e intereses; y que lo que el país necesitaba era profesionales que pudieran rediseñar el lugar de trabajo y generar nuevas fuentes de empleo más bien que adaptarse a lo existente o a los puestos de trabajo que desaparecen rápidamente.

Otra consideración importante es la inadecuada preparación de los graduados en las escuelas secundarias que llegan a la universidad. Esto era muy evidente en los exámenes de ingreso en el año 1992 en la UNAN-Managua. Menos del 10 por ciento de los estudiantes recibieron calificaciones de aprobado en las pruebas de Español y Matemáticas y ni un solo aplicante al departamento de Economía pasó el test de Matemáticas. En la Universidad Nacional de Ingeniería sólo 41 de 2,900 estudiantes que tomaron el examen de admisión alcanzaron notas de aprobado. En 1993 sólo 1,322 de 6,628 aplicantes fueron admitidos. En la UCA, en el año 1993, sólo 700 aplicantes al primer año de 3,017 fueron aceptados.⁶¹ La UNAN-León ha tenido mejores resultados con el 19 por ciento de aplicantes aprobando su examen de admisión en Matemática y Español en 1992. Los test de las instituciones como la UNAN-León estaban basados en lo que supuestamente los estudiantes tenían que haber aprendido en la educación secundaria, y no involucraron habilidades en la solución de problemas de orden superior o la aplicación creativa de construcciones teóricas.⁶² Enfrentadas a estas bajas calificaciones, las instituciones y sus departamentos académicos correspondientes, dieron mayor énfasis a las notas de secundaria.

Antes de entrar a su campo de especialización los estudiantes deben recibir cursos remediales para darles la oportunidad de explorar opciones de carreras y descubrir sus intereses y un programa de estudios generales para equiparlos con el mayor número de campos del conocimiento y sus interconexiones. Por estas razones, la UNAN-Managua y la UCA, como

también la UNICA, han dado los pasos para establecer los programas de estudios generales. La UNAN-León declara que en el período anterior a 1970 se probó un sistema de estudios generales y se encontró insatisfactorio. Más bien se habría de proveer instrucción remedial como parte de los cursos introductorios ofrecidos dentro de varias disciplinas. La UNAN-Managua ha tomado una posición más moderada que implica un primer año de estudios básicos dentro de las disciplinas, pero también requiere materias científicas para tomar cursos de humanidades y ciencias sociales, y materias no científicas para tomar cursos en las ciencias. La UCA, que parece más comprometida con la idea de los estudios generales, a mediados de 1993 aún no había trabajado en los detalles operacionales de lo que tales estudios comprenderían.

Con un renovado interés por los estudios generales y una mayor oportunidad de escogencia para los estudiantes, ha surgido un compromiso para instituir un sistema de horas-crédito, cursos semestrales y la departamentalización. Cada uno de estos componentes de un sistema de educación superior más flexible, estaba en un incipiente estado de desarrollo en 1993. La UNAN-Managua, por ejemplo, introdujo las horas-crédito para los estudiantes matriculados en los cursos nocturnos y cursos sabatinos, pero no para sus estudiantes de tiempo diurno.

Un impulso importante en los esfuerzos por la reforma se enfocan en la superación de los catedráticos. Uno de los logros mayores durante los ochentas fue la oportunidad para estudios de post-grado. De setecientas a ochocientas becas estaban disponibles para catedráticos y estudiantes sobresalientes para estudiar en el extranjero. La mayoría de ellos fueron a la Unión Soviética y a la República Democrática Alemana, Bulgaria, Checoslovaquia y Cuba. Debido a los cambios políticos y sociales en esos países, como también al cambio de gobierno en Nicaragua, el número de becas para esos países ha decrecido dramáticamente. A manera de ejemplo, en 1993 había sólo tres catedráticos de la UNAN-Managua estudiando en la República de Rusia. De los cincuenta miembros facultativos estudiando en el exterior, muchos de ellos (nueve) hacían estudios en los Estados Unidos.⁶³ Aunque hubo falta de voluntad en las universidades como la UNAN-Managua, para enviar catedráticos a los Estados Unidos durante los ochentas, desde 1990 la institución ha tomado la iniciativa de buscar las oportunidades para crear vínculos con universidades Norteamericanas.⁶⁴

Además de becas seguras a catedráticos para estudiar en el extranjero por períodos prolongados, las universidades nicaragüenses también han entrado en acuerdo con universidades extranjeras para establecer programas de grado intensivos *in situ*. La UNAN-León, por ejemplo, ha

establecido acuerdos bilaterales con varias universidades españolas para ofrecer programas de grado de maestría en Educación, Estadística, Química Analítica y Derecho. La forma «por encuentros» de esos programas implica breves visitas de catedráticos españoles y paquetes de auto-estudio para los estudiantes. Otras universidades están contemplando programas similares de grado, lo mismo que programas de maestría tradicionales en las áreas fuertes de la institución. En la UCA, por ejemplo, los esfuerzos están dirigidos a ofrecer el grado de maestría en Relaciones Internacionales, Psicología Clínica, Ecología, Historia y Ciencias Sociales.

Estas variadas iniciativas se mueven alrededor de las universidades, desarrollando un núcleo de catedráticos de tiempo completo que no sólo enseñan sino que también se ocupan de la investigación constante y tutoría de estudiantes. Previo a 1979 más de tres cuartos de los maestros eran de tiempo parcial. Durante el período sandinista el número de catedráticos de tiempo completo se incrementó a más del 80 por ciento pero, a causa de la guerra, las condiciones prevalecientes en el país y los salarios miserables recibidos por los catedráticos, el porcentaje decreció al 62 por ciento para 1988.⁶⁵

Durante este período, una parte sustancial de la carga académica fue soportada por los alumnos-ayudantes. En los primeros años de la revolución, cuando hubo un éxodo de catedráticos experimentados de las universidades, los alumnos-ayudantes representaron más del 40 por ciento del cuerpo docente. En 1983, por ejemplo, hubo 1,014 puestos de profesores equivalentes a tiempo completo y 719 alumnos-ayudantes. Para 1988 el número de alumnos-ayudantes había disminuido a 456 y representaban aproximadamente un cuarto del total de maestros de la educación superior.⁶⁶

En el año 1990, con el regreso de muchos catedráticos del sector público y un cambio en el clima político de la universidad, hubo menos necesidad de los alumnos-ayudantes. Además, un número sustancial de los alumnos-ayudantes más talentosos (como también de los militantes políticos) habían recibido becas para continuar estudios de post-grado en los países del bloque socialista y habían regresado a sus instituciones como miembros de la facultad. Para 1991 el «movimiento de alumnos-ayudantes», como se conocía, había llegado a su fin.⁶⁷ Los pocos alumnos ayudantes que permanecieron, trabajaron principalmente como asistentes de laboratorio o asistentes de cátedra.

Para alcanzar la meta de un núcleo de catedráticos comprometidos y competentes se tendrá que mejorar los salarios y las condiciones laborales. Los esfuerzos del sindicato nacional, la Asociación de Trabajadores Docentes (ATD), para mejorar los salarios de los trabajadores docentes,

fueron sólo parcialmente alcanzados en 1992. A pesar de las varias huelgas y acciones laborales clamando por el 100 por ciento de incremento, el último acuerdo garantizó a los instructores universitarios un 35 por ciento de aumento. En 1993 hubo renovados esfuerzos por negociar mejores salarios, que aunque superior a los de los maestros de escuelas y de los trabajadores de la salud pública, sin embargo, para muchos era insuficiente para sobrevivir. Muchos instructores reciben salarios de entre \$300 y \$400 dólares al mes. En adición al incremento salarial, las universidades están intentando desarrollar un sistema de evaluación efectivo que no sólo monitoree el funcionamiento de los catedráticos sino que contribuya a niveles más altos de productividad y satisfacción.

Durante los ochentas, un número importante de catedráticos estuvieron dispuestos a hacer sacrificios extraordinarios en favor de la revolución. Una vez más ha habido un llamado a las universidades para jugar un papel constructivo para enfrentar la crisis que agobia a la nación. Que el fervor revolucionario y la mística de la década pasada puedan resurgir o no, es inseguro. Lo más cierto es que las iniciativas de reforma, esta vez, están surgiendo del liderazgo educativo de la comunidad universitaria misma, más bien que de líderes políticos de la nación.

DEMOCRATIZACION DEL CONOCIMIENTO

Las más excitantes propuestas para la reforma de la educación superior envisionsan la democratización del conocimiento como un componente integral de la búsqueda por la excelencia académica. Xabier Gorostiaga, Rector de la UCA, ha elaborado un anteproyecto para vincular «la experiencia local» a la «experiencia universitaria» así como para fortalecer la enseñanza y la investigación en la educación superior, al mismo tiempo apoyando las iniciativas populares dirigidas a la generación de ingreso y trabajo y al mejoramiento de la comunidad. Argumenta que hay una enorme desconexión entre el conocimiento práctico de los individuos que trabajan en las pequeñas y medianas fábricas, negocios y granjas y el de los graduados universitarios que son precisamente quienes «nutren las tecnocracias que gobiernan la nación». Todavía este sector de la economía produce un tercio del Producto Nacional Bruto de Nicaragua y tiene la capacidad de emplear a más de la mitad de la población trabajadora. En América Latina los llamados «negocios de los pobres» proveen trabajo para casi el 40 por ciento de la población económicamente activa.⁶⁸

Gorostiaga propone utilizar los existentes departamentos universitarios, como los programas de extensión y los institutos de investigación y

desarrollo afiliados a la UCA, como núcleos para la experimentación, entrenamiento y educación popular. En la UCA, la escuela de Ciencias Agrícolas y el Departamento de Ecología ya tienen proyectos en la Costa Atlántica y la del Pacífico en protección ecológica y desarrollo auto-sostenido. Nitlapán (un instituto de investigación y educación popular) ha ayudado a establecer instituciones de crédito alternativo y «universidades campesinas» en Masaya, Carazo, Matagalpa y Jinotega y un proyecto experimental en titulación de tierras y legalización de cooperativas con los estudiantes de la escuela de Derecho. El CIDCA, en adición al proyecto pionero de investigación lingüística sobre las lenguas de la región Atlántica, ha conducido estudios de la ecología costera y sus problemas. El Instituto Juan XXIII ha trabajado en desarrollo rural con miles de familias campesinas, y el Instituto Histórico Centroamericano, en conjunto con la universidad y la revista «Envío» ha realizado educación de rehabilitación y talleres de producción con 3,500 lisiados de guerra y sus familias.⁶⁹

Construir una educación universitaria alrededor del conocimiento generado por estos centros, contribuiría a la formación de profesionales que, a causa de que tienen un entendimiento más real de su sociedad, estarían mejor preparados para dirigir los problemas más apremiantes. Además, el trabajo de cada centro contribuiría a fortalecer a las «mayorías productoras» para convertirse en actores históricos esenciales involucrados en la transformación de un *status quo* que los ha marginado y explotado.⁷⁰ De acuerdo con Gorostiaga, «Todos estos núcleos experimentales ofrecen un lugar ideal para que nuestros profesores y estudiantes materialicen sus conocimientos teóricos para participar en proyectos de investigación que beneficien directamente a la sociedad civil y extender la enseñanza a los nicaragüenses excluidos de acceder a la educación secundaria y universitaria».⁷¹

En el período posterior a 1990 la UNAN-Managua y la UNI se han visto involucradas en la formulación de planes comprehensivos para integrar la enseñanza, la investigación y las actividades de servicio de sus instituciones para preparar profesionales que puedan contribuir al desarrollo nacional. La UNAN-Managua sostuvo trece seminarios sobre la reforma universitaria en el año 1992 y el primer semestre de 1993 para trazar un nuevo curso para el futuro, al mismo tiempo que preservar los mejores rasgos de los pasados ajustes institucionales. El director de Planificación de la UNAN-Managua, Mariano Vargas, compiló un documento comprehensivo, «Reforma Universitaria: Conceptualización, Reflexión, Debate y una Propuesta» que sumariza estas deliberaciones. El impulso básico del documento de la UNAN-Managua es similar al diseñado para la UCA por Gorostiaga.

La Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) también ha iniciado un proceso de revisión curricular basado en un análisis de sus propios errores pasados como también de las tendencias en otros países de América Latina. En los ochentas, ellos entrenaron ingenieros para que pudieran trabajar en el obsoleto equipo soviético. Anterior a esto, ellos fueron entrenados para trabajar con maquinaria John Deere, Fergusson y de otras compañías norteamericanas. El objetivo de la reforma actual, de acuerdo con el Vice-Rector Académico de la UNI, Sergio Martínez, es preparar un profesional que combine la práctica con la investigación, un individuo que pueda no sólo transcender los problemas existentes, sino producir cambio. El énfasis está colocado en una educación humanística que forme profesionales que estén comprometidos en mejorar la calidad de la vida en el país.⁷²

DEMOCRATIZAR EL ACCESO Y LOS RESULTADOS

Una dimensión importante de la democratización de la educación universitaria es expandir las oportunidades a las clases populares para acceder a la educación superior. Incluso, con un mínimo derecho de colegiatura de menos de 40 dólares al año en las universidades nacionales más importantes, la educación superior estaría fuera del alcance de la mayoría de los graduados de secundaria quienes ya constituyen una élite académica. En 1992 se estimaba que sólo 8,700 de los 20,000 estudiantes graduados de educación secundaria, podrían ingresar a la universidad.⁷³

Los obstáculos para asistir son económicos y académicos. Muchos estudiantes que viven en la pobreza están interesados principalmente por comida y abrigo. Ellos son tan pobres que no pueden suplir incluso el pago del bus de transporte público, dejando de lado los costos de los libros y gastos escolares menores. Para los que viven fuera de los más importantes centros urbanos, donde las instituciones de educación superior están localizadas, los costos de alojamiento y comida son prohibitivos. Un estudio conducido por el Centro de Investigaciones Socio-Educativas (CISE) de la UNAN-Managua encontró que la pobreza fue la razón principal por la que los estudiantes que viven fuera de los centros metrópolis más importantes, decidieran no continuar con sus estudios. Para los graduados de las escuelas secundarias que viven en las ciudades, los factores más importantes tenían que ver con la falta de información correcta sobre qué procedimientos ellos debían seguir para aplicar a las instituciones de educación superior y preocuparse por su habilidad para pasar los exámenes de admisión. Más de la mitad de los entrevistados en la encuesta

estaban contemplando enrolarse en cursos técnicos cortos que pudieran conducirlos a un trabajo, más bien que seguir un grado universitario.⁷⁴

Como se anotó anteriormente, el promedio de fallo en los exámenes de admisión es extremadamente alto. Las razones, de nuevo, son académicas y económicas. Además de las circunstancias económicas extremas bajo las cuales la mayoría de los estudiantes vive, la baja calidad de la educación pre-universitaria es ampliamente aceptada como una de las causas principales de los problemas de los estudiantes. Mientras los voceros de la administración de Violeta Chamorro culpan a las políticas pasadas del FSLN como elementos que contribuyen al deterioro en la calidad de la educación, los voceros del FSLN, por el contrario, señalan con dedo acusador a las políticas y prácticas del actual liderazgo del MED.⁷⁵

Entre las aproximaciones más constructivas a la situación, están los llamados por un mayor involucramiento de la comunidad universitaria en el mejoramiento de la educación pre-universitaria. A pesar de la hostilidad que existió entre el MED y el CNU durante la batalla sobre «el problema del 6%», instituciones como la UNAN-Managua y la UCA están trabajando con el MED en la conducción de investigaciones que iluminen las áreas claves de la instrucción primaria y secundaria, tales como la relación entre el nivel de preparación de los maestros y el rendimiento académico de sus estudiantes⁷⁶ y proveyendo asistencia en los esfuerzos por la reforma curricular y la superación y profesionalización de la fuerza de trabajo. La Escuela de Educación de la UNAN-Managua, por ejemplo, planea ofrecer cursos de profesionalización para los profesores de secundaria en servicio, por medio de una forma de educación a distancia (combinación de medios de comunicación de masas, materiales por correspondencia y tutorías).⁷⁷

Si estos resultados producen frutos y un mayor número de estudiantes son calificados para entrar a las instituciones de educación superior, habrá aún mayores problemas con respecto al acceso, como también a la conclusión de una educación universitaria. La mayoría de las instituciones no tienen suficiente espacio y facilidades para acomodar un incrementado flujo de estudiantes. En 1992 la UNAN-Managua necesitó cuarenta nuevas aulas de clases para más de 3,400 estudiantes de nuevo ingreso. En la UCA 3,600 estudiantes aplicaron para 800 plazas disponibles. La institución aloja normalmente a más de 5,000 estudiantes en edificios que fueron diseñados para 3,000.

Asegurar a los estudiantes un lugar en la universidad representa un reto importante, y uno más grande aún es garantizar su graduación. Históricamente, los porcentajes de deserción han sido notoriamente altos. Durante los años ochentas, en promedio, sólo entre 10 a 20 de cada 100 estudiantes de nuevo ingreso completaron un programa de grado.⁷⁸ En los

noventas el porcentaje de promoción continúa siendo bajo. Como caso relevante en el período 1990-1992, entre 43 y 45 por ciento de los estudiantes completó sus estudios sin tener que repetir un curso.⁷⁹ Menos del 10 por ciento, en el transcurso de una carrera universitaria, completó su trabajo de curso en el tiempo previsto. Problemas similares caracterizan a la UCA donde, en 1992, el 16 por ciento de los estudiantes tuvo que repetir el año académico.⁸⁰

Si como los líderes estudiantiles declaran, las circunstancias económicas son la razón clave para estos altos porcentajes de deserción, entonces una mayor asistencia financiera necesita ser dispuesta. Como se anotó anteriormente, el gobierno de Violeta Chamorro criticó a la comunidad universitaria por incrementar el número de becas y asignarlas a estudiantes de bajo rendimiento académico y que carecían de necesidades económicas. Contrario a los reclamos del gobierno de que 10,000 estudiantes gozaban de becas, el número de los que disfrutaban de ellas era de 6,928. Mientras ésto representa un incremento sobre el número de becas (poco menos de 5,000) otorgadas previo a 1990, menos de un cuarto (21 por ciento) de todos los estudiantes fueron beneficiados. Además, instituciones como la UNAN-Managua y la UCA, en parte como respuesta a las críticas gubernamentales, han endurecido sus requerimientos para otorgar ayuda. Aunque pueden haber existido abusos, los datos indican que el cumplimiento académico de los estudiantes becados es superior al de los estudiantes no becados. En el período 1990-1992 en la UNAN-Managua, el porcentaje de promoción para los estudiantes becados osciló entre 67 a 77 por ciento en comparación con el 43 a 45 por ciento que logró el resto de estudiantes.⁸¹

Además de las becas, la Facultad Preparatoria (FP), ha servido a los estudiantes de bajos ingresos como un vehículo para ganar acceso a una educación en las universidades nacionales autónomas de León y Managua. Establecida como un proyecto especial en el período revolucionario, la Facultad Preparatoria, durante los ochentas, proveyó en tres años de estudio el equivalente a la educación secundaria para jóvenes de la clase trabajadora y campesina, de entre 16 y 25 años de edad, que tuvieran militancia en el FSLN. (Fue modelada de acuerdo a programas similares de la Unión Soviética y Cuba). Después de su graduación, los estudiantes tuvieron tratamiento preferencial en la admisión para las carreras de alta prioridad, tales como educación, medicina y agricultura, porque se albergaba la idea de que ellos usarían sus conocimientos para ayudar a los sectores más oprimidos y olvidados de la sociedad. La matrícula en el programa se expandió de 691 en 1980-1981 a un máximo de 1436 en el año 1987. Para 1988 en número había bajado a 1040 y para 1992 un

poco menos de 700 estudiantes fueron matriculados.⁸²

Aún antes de la derrota electoral del FSLN la FP sufrió cambios. Durante las medidas de austeridad de 1988 el programa, que tenía su propio equipo administrativo y docente, fue compactado dentro de la Facultad de Educación de ambas universidades (León y Managua). Desde 1990 se ha dado mayor énfasis a sus condiciones socioeconómicas y calificaciones académicas, y menos a la afiliación política —aunque los administradores de la FP aún confían en las recomendaciones de las organizaciones afiliadas al FSLN, como la Asociación de Trabajadores del Campo (ATC) y la Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG). También se da preferencia a los ex-combatientes del Ejército Popular Sandinista y de la Resistencia.⁸³

Es probable que en el futuro se den en el programa cambios más sustanciales. Administradores de alto nivel de la UNAN-León creen que la actual estructura del programa probablemente tendrá que ser modificada para reflejar las circunstancias posteriores a 1990. De acuerdo con el Vicerector General René Meléndez, la FP no ha preparado a sus estudiantes para competir exitosamente contra los que han completado un programa normal de educación secundaria.⁸⁴ Más que intentar proveer una educación secundaria completa en tres años (de 7º a 11º grados), la UNAN-León debiera, en su opinión, estar dando atención a la clase trabajadora y los jóvenes campesinos en los dos últimos años de secundaria; pero, de acuerdo con Marcos López, Director de la Facultad Preparatoria, para muchos niños campesinos no hay escuelas secundarias disponibles en la zona donde viven.⁸⁵

En la UNAN-Managua, el programa también enfrentó un posible cierre. En 1992 sólo 266 estudiantes fueron matriculados en el programa, pero una revisión administrativa en 1993 apoyó fuertemente el programa.⁸⁶

La viabilidad de los programas de la FP en León y Managua dependerá, muy probablemente, de su capacidad para asegurar fondos adicionales de fuentes externas. La FP ha sido un programa bastante costoso porque ha proveído esencialmente becas completas de colegiatura y estipendios para casi todos sus estudiantes. Tal asistencia será también necesaria para una cantidad importante del resto de estudiantes de las universidades nacionales autónomas como también para los de la UCA y la UNI. La UCA está contemplando proveer estipendios de subsistencia, para complementar colegiaturas gratuitas, a los estudiantes de condiciones económicamente menos privilegiadas. También planea garantizar el 30 por ciento de los cupos de admisión para los estudiantes de la Costa Atlántica y las otras regiones del país, poco representadas en la educación superior.⁸⁷

Las mujeres representan otro grupo importante, previamente discriminado al acceder a la educación superior. Durante el período de Somoza, el porcentaje de participación de la mujer se incrementó de menos del 20 por ciento en 1960 a aproximadamente el 40 por ciento a finales de 1970. En ese tiempo las mujeres representaron un cuarto de los estudiantes de medicina y una décima parte de los estudiantes de ingeniería y arquitectura, en contraste con aproximadamente el 70 por ciento de los estudiantes de humanidades. Entre 1980 y 1982 la representación femenina se incrementó de 38 a 47 por ciento. En 1985, por primera vez en la historia del país, la mujer constituyó una mayoría en la matrícula de la educación superior —57 por ciento de la matrícula de la universidad y 52 por ciento de la educación técnica superior.⁸⁸ El reclutamiento militar de los años ochentas es una de las explicaciones principales de este fenómeno.

En los noventas, a pesar de la desmovilización, la mujer siguió siendo mayoría entre los estudiantes de las universidades, y han obtenido logros substanciales al entrar en carreras no tradicionales. En la UNAN-Managua las mujeres representan el 57 por ciento de las especialidades de Medicina y Ciencias, porcentaje que se aproxima a su parte en la matrícula total (61 por ciento). En la UCA, ellas comprenden el 57 por ciento de los estudiantes de Administración de Empresas y Agrícola, aproximadamente la mitad (49 por ciento) de los estudiantes de Derecho y 43 por ciento de la matrícula de Veterinaria. Su parte en el total de la matrícula es el 59 por ciento.⁸⁹

El programa en el que la mujer ha estado muy poco representada es la Facultad Preparatoria. Ellas constituyen menos de un cuarto de los estudiantes de las FP de la UNAN-Managua y la UNAN-León. Esta situación muy probablemente refleja la pasada y continua preferencia dada a los ex-combatientes y a la militancia política del FSLN, cuya jerarquía partidaria ha sido dominada por varones.

Deberá ser señalado que los logros de las mujeres en acceder a la educación superior y en las carreras no tradicionales, fueron largamente alcanzados como resultado de sus propios esfuerzos. No hubo acciones afirmativas especiales ni programas de becas para ellas. Su mayor representación en la educación superior no sólo refleja los efectos de la situación de guerra, que forzó a muchos jóvenes varones a unirse al ejército o a huir del país, sino que también el hecho de que las estudiantes mujeres han superado académicamente a los varones en el nivel pre-universitario. Ellas tienen promedios de aprobados más altos desde el primer grado de primaria hasta el último año de secundaria. En 1991, por ejemplo, 18,420 mujeres completaron el sexto y último año de instrucción primaria comparado con 13,911 varones. (Las mujeres constituyen el 52 por ciento

de las que completan el primer año y el 57 por ciento de las completan el sexto año). En el mismo año 3,898 mujeres completaron el quinto y último año de la educación secundaria diurna comparadas con 2,639 varones.⁹¹

La discusión anterior se ha centrado en los pasos que las instituciones de educación superior han tomado para abrir sus puertas a los grupos menos representados. Al mismo tiempo que la ayuda financiera es importante, también lo es un ambiente comprensivo y un currículum que responda a los intereses y necesidades de esos nuevos conglomerados. Los altos porcentajes de deserción son también el resultado de un currículum irrelevante y una pobre instrucción. Con el objeto de solucionar estos problemas, las autoridades universitarias han iniciado varias reformas académicas (reintroducción de los estudios generales e integración enseñanza-investigación-servicios alrededor de los problemas sociales de mayor importancia). Estas iniciativas deberán contribuir no sólo a un mejoramiento en los porcentajes de promoción, sino también a la formación de profesionales competentes y comprometidos.

Los esfuerzos de los líderes universitarios para llevar a cabo reformas académicas dependen de la cooperación de los catedráticos y alumnos. El grado de unidad que existió durante los ochentas en los campos universitarios no está muy presente en los noventas. Han habido cambios significativos en la cultura política de las universidades que han condicionado los esfuerzos de reforma y continuarán haciéndolo así. La siguiente sección, brevemente resume los mayores cambios en la cultura política de las universidades desde el período de Somoza hasta el presente.

EL CAMBIO DE LA CULTURA POLITICA DE LAS UNIVERSIDADES

Desde finales de los años cincuenta en adelante, los estudiantes universitarios y catedráticos estuvieron a la vanguardia de la oposición contra la dictadura de la familia Somoza. Los fundadores del FSLN Carlos Fonseca Amador, Tomás Borge Martínez y Silvio Mayorga fueron activistas estudiantiles. Los estudiantes universitarios constituyeron la fuente más importante de cuadros organizadores y combatientes del FSLN durante gran parte del período insurreccional.⁹²

Con la victoria del FSLN en 1979, el papel de los estudiantes cambió de ser una oposición a ser constructores de la nueva sociedad. Durante los ochentas, los estudiantes de la universidad, y también los de la educación secundaria, jugaron papeles claves en los esfuerzos nacionales para desarrollar la alfabetización, mejorar la salud e incrementar la producción

agrícola. Su participación en la Cruzada Nacional de Alfabetización constituyó un despertar político para muchos jóvenes. Su posterior participación en las campañas de salud y brigadas de producción intensificó su compromiso con la revolución. Finalmente, el reclutamiento militar selló ese compromiso en unos y condujo a romper el compromiso en otros, algunos de los cuales pasaron a la oposición.

A lo largo del período, los campos universitarios fueron fuertemente politizados. Los estudiantes y catedráticos igualmente fueron constantemente movilizados en las tareas de la revolución. La actividad política lo mismo que la académica fue dominada por los secretarios políticos y los líderes de la UNEN y la Asociación de Trabajadores Docentes (ATD), afiliadas al FSLN, las que esencialmente transmitieron órdenes bajadas directamente desde la Dirección Nacional del partido a través de los organizadores a nivel departamental, de campus, de facultad y de escuela. Los secretarios políticos tenían la facultad para determinar quién había de ser movilizado a las tareas militares, quién sería nombrado y a qué posición académica o administrativa. Los líderes estudiantiles de la UNEN también ejercieron una gran influencia en la determinación de los nombramientos y despidos de catedráticos y administrativos. Los alumnos ayudantes (AA), inicialmente seleccionados de entre los estudiantes más competentes académicamente y militantes políticamente, constituyeron una porción importante de la fuerza de instrucción y, en algunas unidades académicas, incluso ejercieron autoridad administrativa sobre catedráticos.

Los que estuvieron con la revolución se beneficiaron, y los que se opusieron fueron forzados a salir. Esencialmente hubo unidad de propósitos entre las universidades y dentro de ellas entre administradores, catedráticos y estudiantes. En los años iniciales de la revolución, su meta común fue la reconstrucción nacional. Al pasar de los años esta meta se cambió por la de sobrevivencia nacional.

La excitación y la euforia que existió durante los primeros años de la revolución eventualmente dio lugar al cansancio y a la depresión ya que la guerra duró mucho tiempo y la economía se estancó. En Nicaragua como en otros países que han sufrido revoluciones socialistas, el problema de mantener el fervor revolucionario por un período prolongado plantea un problema crítico para el partido en el poder.⁹³ Incluso, los más leales seguidores se cansan de las constantes movilizaciones y exhortaciones.

Para 1988, con la eliminación del CNES y las medidas de austeridad que fueron introducidas por el gobierno sandinista, importantes cambios comenzaron a experimentarse. Por ejemplo, creyendo que la estructura jerárquica del partido había creado una falta de iniciativa en las bases, el liderazgo político del FSLN en la UNAN-Managua exhortó a sus militantes

a pensar por ellos mismos y a tomar cualquier acción que fuera necesaria para resolver los problemas que ellos enfrentaban en sus unidades académicas; el lema era «vayan, piensen y hagan».⁹⁴

En 1988 la UNEN se movió hacia una estructura más descentralizada, aunque manteniendo fuertes lazos con el FSLN, y comenzó a ejercer una mayor independencia en la determinación de las acciones a promover y los procedimientos para convocar a los estudiantes.⁹⁵

La derrota electoral del FSLN en 1990 resultó en confusión y desilusión, en una búsqueda por un sentido de dirección. La incertidumbre y la creciente apatía que caracterizaron los primeros dos años después del cambio de gobierno, vino a su fin en 1992 con la batalla sobre el presupuesto para la educación superior. Los estudiantes, profesores y administradores y trabajadores universitarios fueron movilizados alrededor de conjuntos de metas comunes. Los estudiantes de la UNAN-León, por ejemplo, estiman que quizás casi 1,500 (de 4,463) estudiantes estuvieron activamente involucrados en la lucha por el presupuesto. En la marcha de León a Managua del 23 de julio de 1992, miles de estudiantes de las dos ciudades y otros centros universitarios de todo el país, juntaron sus fuerzas para protestar por las políticas de gobierno y reclamar lo que ellos consideraban ser los derechos históricos de la comunidad universitaria.

Pero, incluso, en este período de elevada unidad, hubo signos de división. Los líderes estudiantiles se quejaron de que los docentes no estuvieron suficientemente involucrados activamente en las protestas públicas. Además, algunos catedráticos, queriendo acomodar a los estudiantes que temieron perder el año académico, habían acordado administrar pruebas fuera de la universidad lo que fue denunciado por los líderes de la organización de docentes como acciones de socavamiento contra la unidad de la huelga.

La exitosa conclusión de la huelga trajo como consecuencia otros resultados. Por ejemplo, cómo incrementar los fondos universitarios. Los catedráticos estaban interesados en un incremento salarial, los estudiantes en mejorar las condiciones de estudio y los administradores en balancear los reclamos de los diferentes grupos que componen la comunidad universitaria, al mismo tiempo que probar hacia lo externo que la universidad había puesto su casa en orden. Otro hecho, el de cargar el pago de colegiatura diferenciado, había opuesto a los administradores contra los estudiantes. Dicha carga arancelaria también marcó una división entre la UCA y las universidades nacionales autónomas, como también la UNI y la UNA (antiguas facultades de la UNAN), las cuales están más decididamente opuestas a introducir incrementos mayores a los derechos de colegiatura.

Estos son los problemas que la dirección de la reforma académica debe abordar como los potencialmente más significativos que encara la comunidad de la educación superior. En la UCA, por ejemplo, frente a la ausencia de apoyo de la organización de docentes y de la asociación estudiantil, la administración ha decidido asumir el papel principal en impulsar las reformas curriculares a nivel institucional. Las discusiones se están dando en el nivel departamental para determinar cómo las propuestas de la reforma general podrían ser implementadas. Un número de líderes estudiantiles y docentes, sin embargo, están insatisfechos con la dirección y el ritmo del cambio, la manera en que éste está siendo llevado a cabo y particularmente por la carga de unos \$20 dólares por derecho de matrícula que muchos de ellos aducen no pueden pagar. Al final de 1993, los estudiantes estuvieron amenazando con ir a una huelga al inicio del año académico de 1994 para protestar por esta situación.⁹⁶

En la UNAN-Managua, el anterior liderazgo sandinista ha sido reemplazado por Alejandro Serrano Caldera, fundador y presidente de un nuevo partido político centrista, «Convergencia Nacional». Los nombramientos que Serrano hizo de un número de miembros de este partido a posiciones claves dentro de la universidad y en el Consejo Nacional de Universidades, han creado tensiones con los líderes docentes y estudiantiles asociados con el FSLN. Además de esto, su intento de reintroducir los estudios generales, horas créditos y la departamentalización, está sufriendo resistencia por aquellos administradores y docentes que jugaron un papel importante en el desmantelamiento del sistema académico anterior a 1979.

En la era posterior a 1990, una consideración clave es la disminuida autoridad e influencia del FSLN entre los docentes y estudiantes. El FSLN ya no convoca los docentes a reuniones. En efecto, las reuniones son sostenidas esporádicamente y la asistencia es voluntaria. En 1993, se hicieron importantes esfuerzos para revivir el otrora poderoso partido en el campus de la UNAN-Managua.

Como se evidenció en la huelga nacional de 1992, algunos líderes estudiantiles intentaron distanciar su movimiento de protesta del liderazgo del FSLN. El ex-líder del FSLN y jefe del ejército Humberto Ortega fue satirizado y denunciado junto al ministro de la presidencia Antonio Lacayo, diseñador de las políticas económicas neoliberales que están siendo implementadas en el país. Una de las pancartas más escoriantes en la marcha de León a Managua del 23 de julio de 1992, decía: «Dios los crea y el diablo los junta».

Aunque incuestionablemente hay sólidos vínculos entre la Juventud Sandinista 19 de Julio (JS 19-J), la Unión Nacional de Estudiantes de

Nicaragua (UNEN) y el FSLN, las dos organizaciones juveniles han tomado una posición más independiente de la Dirección Nacional del partido. En los primeros años de 1992, la JS 19-J envió una carta al liderazgo nacional del FSLN denunciando el apoyo sandinista a las políticas socioeconómicas del gobierno de Violeta Chamorro como una traición a los principios históricos del Partido, al mismo tiempo que la UNEN estaba protestando el voto inicial de la bancada sandinista en la Asamblea Nacional que proponía menos financiamiento para la educación y más para el ejército.

No sólo muchos de los líderes juveniles del FSLN están alejados del liderazgo de su partido, sino que también los estudiantes de los movimientos social cristianos se encuentran separados de la alta jerarquía de la Iglesia. En un artículo de «Barricada», titulado «¿Juventud y Religión están divorciadas?», se anota que muchos jóvenes se separaron por la constante prédica religiosa acerca del pecado y el castigo. Como lo remarca un estudiante de arquitectura, hay «mucha apatía a causa de la dogmática y monótona tendencia de la Iglesia, que condena nuestras actividades».⁹⁷

Líderes estudiantiles de instituciones como la UNI, estiman que quizás sólo el diez por ciento del total de estudiantes está activamente involucrado en alguna organización política. Es posible que un treinta por ciento de ellos apoye al FSLN y las causas políticas progresistas. La mayoría, sin embargo, parecen estar apáticos o en oposición al FSLN.

De acuerdo con el Presidente de la UNEN, Rafael Henríquez, la juventud del país está enormemente desilusionada con los políticos en general. Incluso entre los que han permanecido activos, como Henríquez ha reconocido, «la verdad es que a veces nos sentimos algo desesperados con ganas de abandonar también ...», al mismo tiempo que los estudiantes están «interesados en discutir sexualidad, música rock, el ambiente y la escuela... Cuando [el estudiante] es requerido a tomar alguna responsabilidad, la excusa inmediata es 'lo siento camarada, pero vos sabés que yo he venido a estudiar'».⁹⁸

Los que intentan organizar a los estudiantes, afiliados a un partido político o movimiento religioso, encuentran que la crisis nacional está afectando la participación estudiantil porque, de acuerdo a un líder estudiantil de la UCA, «ellos no tienen dinero para permanecer y comer en la universidad y tienen que irse a trabajar o a sus casas». El estudiante también reconoce que hay una forma de pensar más «individualista» que reduce la voluntad estudiantil para involucrarse en actividades de alfabetización o limpieza de barrios pobres. Finalmente otro factor es la afluente juventud que ha regresado del extranjero y que son «totalmente diferentes de nosotros».⁹⁹

Ahora hay una mayor diversidad entre los estudiantes de la educación

superior que nunca: El retorno de los ex-combatientes del ejército y la contrarrevolución mezclados con los que retornaron del exilio en los Estados Unidos y otros países. Esto es particularmente cierto en las instituciones más heterogéneas como las dos UNAN y la UCA.

La diversidad caracteriza la composición social de las universidades como también los mensajes políticos y sociales que decoran los edificios. En las universidades nacionales autónomas de Managua y León, las pintas y murales describiendo las luchas de los setenta para derrocar la dictadura somocista y asegurar el seis por ciento del presupuesto nacional para la educación superior, coexisten con los de los ochentas que reflejan la participación estudiantil en las brigadas de producción y las actividades de la defensa. Junto con las imágenes de Augusto César Sandino y Carlos Fonseca Amador y carteles exhortando a catedráticos y estudiantes a participar en la lucha por un financiamiento público adecuado para la educación superior y a ser la conciencia política de la nación. Hay volantes anunciando excursiones de fin de semana a la playa, mostrando mujeres en biquinis.¹⁰⁰ Esta mezcolanza de tradicionalismo (al menos con respecto al estereotipado papel del sexo) y la militancia en favor del cambio social, fue, talvez, mejor tipificado por el hecho de que los estudiantes de la UCA organizaron el evento competitivo «Miss 6%» para ayudar a recoger fondos para sus actividades de la huelga.

La desesperanza sobre la crisis económica, política y social se observa a la par de una esperanza por un futuro más promisorio. Una encuesta realizada por la firma consultora multinacional McCann Erickson a los jóvenes que viven en Managua, encontró que los estudiantes están felices y optimistas acerca del futuro.¹⁰¹ Otro estudio también aportó información sobre el hecho de que los estudiantes, sin importar cuán críticos sean respecto a la situación actual del país, también se muestran orgullosos de las instituciones del país y son muy nacionalistas. Cuando los estudiantes universitarios fueron preguntados en qué país preferirían ellos estudiar, el 27 por ciento de los hombres y el 32 por ciento de las mujeres respondió «Nicaragua»; el siguiente país fue Estados Unidos, seleccionado por el 27 por ciento de los hombres y el 24 por ciento de las mujeres.¹⁰²

Una de las mejores descripciones sobre la naturaleza compleja de la cultura de la juventud actual es ofrecida en el resumen de un seminario sobre la reforma de la educación superior, sostenido en Managua, el 4 de septiembre de 1992. El seminario, compuesto por seis representantes (administradores, catedráticos, estudiantes, trabajadores) de cada una de las instituciones de educación superior reconocidas nacionalmente, asumió lo siguiente:

«La generación que actualmente llena las aulas de clase de la educación

superior acarrea un legado complejo... lleno de contrastes y contradicciones, comprometido en algunos casos, desorientado en otros... y sobre todo, demandando la responsabilidad de construir una sociedad diferente de la que ellos heredaron. Ellos han vivido a través de estas experiencias desde los años 1970: desastres naturales, la insurrección, la revolución y la contrarrevolución, las crisis económicas, los cambios políticos y la situación social; la influencia de otras formas de pensar, la creciente influencia de los medios de comunicación masivos, la crisis de valores debida a las influencias internas como también a las externas; el creciente conflicto de generaciones, la temprana incorporación al mercado de trabajo, nuevas fuerzas de vida, amistad, sexo y amor, etc.»¹⁰³

Rafael Henríquez igualmente ha señalado que aunque hay niveles altos de apatía, el «espíritu participativo rebelde está ahí». Aunque el nivel de participación estudiantil en Nicaragua en las elecciones estudiantiles y en otras actividades es aún más bajo que el de los ochentas, es todavía sustancialmente mayor que el reportado por líderes estudiantiles en otros países de la región. El problema, de acuerdo con Henríquez, es que el consenso que una vez existió se ha perdido.»¹⁰⁴

Han habido iniciativas, sin embargo, de parte de los líderes de la juventud para forjar un consenso más representativo de la diversidad de las tendencias políticas en el país y tomar acciones conjuntas para dirigir los problemas sociales apremiantes. En febrero de 1992, los líderes de la juventud de un amplio espectro de grupos políticos y sociales, se reunió en una asamblea constitutiva para formar un Consejo de la Juventud Nicaragüense (CJN). La asamblea reunió miembros de UNEN, CEPAD, la Organización de Discapacitados Revolucionarios, la Unión de Jóvenes Democráticos y el Centro para la Formación de la Juventud (las dos últimas organizaciones, afiliadas a partidos de la Unión Nacional Opositora). Carlos Amador (representante del CEPAD y coordinador del evento) fue seleccionado como presidente de la CJN, los vice-presidentes fueron seleccionados de las otras organizaciones y el Centro para la Formación de la Juventud fue escogido para servir como la sede del Secretariado Nacional. Catorce comisiones de trabajo fueron organizadas alrededor de problemas relacionados con la drogadicción y la delincuencia, los discapacitados, los derechos humanos, la discriminación racial, la salud, la infancia, la mujer y la juventud en general. Aunque contrastando mucho en orientación ideológica, los representantes de los diferentes grupos estuvieron unidos en su compromiso con la soberanía nacional, la democracia y la justicia social.¹⁰⁵

Si hay una necesidad por la unidad entre los grupos juveniles, también hay una necesidad por una visión común y cooperación entre las

instituciones de educación superior. El clima actual en el país, con su énfasis en la lógica del mercado y la competencia, difícilmente favorece la cooperación. La unidad de propósito que unió las diferentes universidades para luchar por un financiamiento público más adecuado, probablemente, como fue señalado arriba, se disipe en la discusión sobre qué parte del presupuesto se asignará a cada institución. Si las instituciones de educación superior recientemente reconocidas tendrán acceso o no al financiamiento público es un punto de controversia. Dado que las universidades tienen ahora la autonomía para determinar qué programas académicos ofrecerán, también hay una creciente competencia entre las instituciones por estudiantes en carreras que una vez fueron monopolizadas por un único centro de educación superior. Las instituciones de educación superior no sólo están compitiendo por estudiantes en las carreras más tradicionales, como derecho, sino también en las carreras nuevas como programación de computadoras y electrónica digital.

En respuesta a este contexto de crisis y competencia hay un llamado por un cambio en la cultura administrativa de la educación superior. Como varios de los líderes universitarios lo señalan, hay una necesidad por una visión a largo plazo y una cultura de planificación de mayor alcance. Durante los ochentas la toma de decisiones implicó respuestas de corto plazo a las crisis inmediatas. De acuerdo con Francisco Guzmán, ex-dirigente del CNES y actual Vice-Rector General de la UNAN-Managua, la mayoría de las actividades de planificación en el período previo a 1990, involucró toma de decisiones de una naturaleza «coyuntural», esto es, una respuesta a una coyuntura específica de eventos. En los noventas existe la necesidad de una planificación «estratégica» para diseñar el papel de las universidades en respuesta a la crisis nacional y regional y contribuir a su solución.¹⁰⁶ Pero esta planificación tampoco debe ser de naturaleza vertical, de arriba hacia abajo, sino que debe implicar activamente a los diferentes conglomerados que componen la comunidad de la educación superior.

CONCLUSIONES

En los noventas, una visión completa y de largo alcance del papel de las universidades en el desarrollo nacional y regional ha comenzado a emerger. La mayoría de los líderes de la educación superior coinciden en que «la reforma universitaria en Nicaragua trasciende la esfera de cada universidad y el marco de referencia tiene que ser la transformación de las universidades en América Central y a lo largo de toda la América Latina».¹⁰⁷ La reforma universitaria está completamente relacionada con el cambio

social. De acuerdo con Alejandro Serrano Caldera, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua de Managua, «la universidad deberá contribuir a la construcción de un nuevo proyecto histórico para América Latina».¹⁰⁸ De acuerdo con Xabier Gorostiaga, Rector de la Universidad Centroamericana, la reforma que comenzó en la UCA en 1992, forma parte de «un proyecto (nicaragüense y) latinoamericano para redefinir el papel de la universidad como una contribución al auto-descubrimiento de América Latina...».¹⁰⁹

Una visión regional e internacional enmarca las propuestas para las iniciativas universitarias en el desarrollo de recursos humanos, investigación y acción social. Aunque la terminología de eficiencia, excelencia, capital humano y competencia han entrado en el vocabulario de los voceros de la comunidad universitaria en Nicaragua, estos términos (característicos del discurso neo-liberal) están imbuidos de diferente significado. Capital humano, por ejemplo, es visto no sólo en términos de profesionales altamente entrenados sino en términos de individuos con compromisos éticos para utilizar sus conocimientos en favor de los grupos más oprimidos y marginados dentro de su sociedad y de la región latinoamericana como un todo.¹¹⁰ Competencia está vinculada a ideas redefinidas de excelencia académica que necesariamente involucra la democratización del conocimiento y eficiencia, a su vez es inseparable de los esfuerzos por extender los beneficios de la educación superior a tantos individuos como sea posible.

Mucha de la tradición de las universidades latinoamericanas sirve como un foro para el debate nacional; los líderes de las universidades nicaragüenses proponen que sus instituciones jueguen un mayor rol en el examen de los modelos de desarrollo existentes y contribuyan al diseño de otros más apropiados para la sociedad y la región. Como Serrano ha dicho, «El desafío para la universidad es contribuir a la formulación de estas alternativas y la construcción de un nuevo discurso humanístico que humanizará las ciencias y la tecnología» y que «unirá sin imponer una uniformidad». Más adelante Serrano declara que «la formación integral del ser humano es la meta de la universidad. La universidad deberá estar sobre los partidarios políticos y no propugnar una ideología oficial».¹¹¹ Si esto sucede, entonces las universidades nicaragüenses tendrán que abandonar los partidarios políticos que han prevalecido durante mucho tiempo de su historia.

Superar estos retos no será fácil. En contraposición a esta visión de una universidad reformada contribuyendo a la formación de consensos está la realidad de una creciente polarización dentro de la sociedad y división en la comunidad de la educación superior. Hay una creciente

estratificación dentro de la educación superior ya que diferentes instituciones (públicas y privadas) abastecen a diferentes grupos sociales y, al mismo tiempo, compiten por el acceso a fondos públicos y por mayor número de estudiantes. Administradores, catedráticos y estudiantes frecuentemente están divididos sobre los esfuerzos de la reforma académica, tanto respecto a su esencia como sobre los medios por los cuales tales esfuerzos van a ser financiados e implementados. La comunidad universitaria, como un todo, tuvo que dar batalla al Ministerio de Educación, que representaba a la educación preuniversitaria, con el objeto de asegurar lo que consideró ser su parte del presupuesto nacional según la constitución.

El surgimiento de estas tensiones y divisiones no implica necesariamente un desarrollo negativo. Ello marca el rompimiento de un monopolio de pensamiento ideológico y la imposición de una uniformidad, censurada por líderes universitarios como Serrano. Han surgido nuevas y excitantes propuestas que prometen unir los esfuerzos de reforma educativa a los de los países vecinos —esfuerzos que tienen sentido en el contexto de una crisis política, económica, social y cultural que agobia a América Latina. Pero, como otros tantos esfuerzos de reforma educativa, éstos también son sujeto de controversia.

NOTAS

1. Ver, por ejemplo, Rolland G. Paulston y Fay Henderson Franklin, «U.S. Professors in Nicaraguan Universities: The LASPAU/AID Managua Project» (LASPAU, Cambridge, MA; MED, Managua, Noviembre de 1983, mimeografiado), p. 28.
2. González Torrez Arquímedes, «Déficit hunde a la Universidad Nacional Agraria», *Barricada*, junio 30 de 1992, p. 3B; y «Crisis es evidente en universidades», en la misma edición y página de este periódico.
3. En mi entrevista con Humberto Belli Pereira el 24 de mayo de 1993, el Ministro indicó que él, más bien que el Ministro de Finanzas u otro miembro del gabinete relacionado con el presupuesto nacional, había asumido la dirección en el debate por varias razones: habían pocas personas versadas en los argumentos concernientes a la economía de la educación, la polémica del 6% era en gran parte un problema político que muchos de los miembros del gabinete, que eran tecnócratas, no se sintieron cómodos para dirigir y las asignaciones para la educación superior afectaban directamente los fondos que estarían disponibles para la educación no-universitaria.

4. Estos puntos fueron primero articulados por Belli en una serie de editoriales en tres partes en «La Prensa» del 25 al 27 de Octubre de 1991. Estos editoriales están resumidos en su «Más Presupuesto, Para Cuál Educación?», en «Barricada» del 10 de marzo de 1992 y en un artículo escrito por él, «Los maestros del MED y el 6%», en «Maestro» 1, no. 6 (agosto de 1992), p. 2.
5. CEPAL, «Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad» (Santiago de Chile: Comisión Económica Para América Latina, noviembre de 1991).
6. Estos argumentos están contenidos en su editorial «Falso y peligroso dilema», «Barricada» 12 de marzo de 1992, p. 3. Ver también la colección de tres ensayos de Gorostiaga en «Referéndum para qué?» (Managua: UCA, abril de 1993). Varios de estos puntos fueron reiterados en mi entrevista con él el 21 de mayo de 1993 en la UCA.
7. Carlos Tünnermann Bernheim, «El 6% es una garantía mínima», «Barricada» 23 de julio de 1992, p. 11; «La historia del 6%», en «La Prensa» del 11 de agosto de 1992, p. 10, y «El 6 por ciento es oportuno», «Barricada» 13 de agosto de 1992, p. 9.
8. Humberto Belli Pereira, «Algunas acotaciones a la historia del 6 por ciento», «Barricada» del 12 de agosto de 1992, p. 11.
9. Ibid.
10. Humberto Belli Pereira, «La historia del 6 por ciento», «La Prensa» 14 de agosto de 1992, p.14.
11. En julio, la Corte Suprema de Justicia había decidido que aunque las universidades habían disfrutado de completa autonomía financiera respecto a cómo gastaban su presupuesto, tal como estaba estipulado en la Constitución de 1987, el problema del 6 por ciento tenía que ser determinado por la Asamblea Nacional ya que esta provisión estaba contenida en la Ley de Autonomía de 1990 pero no en la Constitución.
12. Ver anuncio de página completa por Antonio Lacayo y la Oficina de Información y Prensa de la Presidencia, «Comparecencia de prensa del Ing. Antonio Lacayo, Ministro de la Presidencia, sobre el Presupuesto Universitario, el 20 de julio 92», «Barricada», 23 de julio de 1992, p. 4.; y «Lacayo critica lucha por 6%», «Barricada», 21 de julio de 1992, p. 8. Sobre las becas de los estudiantes, ver Humberto Belli Pereira «FSLN hace demagogia con 6%», «La Prensa», 27 de julio de 1992, pp. 1-11
13. Alejandro Serrano Caldera, «Un puente gobierno-universidades», «Barricada», 22 de julio de 1992, p. 11 y, Maria Lourdes Tercero, «Consejo

- rebate a Toño Lacayo», *«El Nuevo Diario»*, 22 de julio de 1992, pp. 1, 8.
14. Uno de los lemas, en referencia a un discutido robo de una gran cantidad de dinero hecho por el fugitivo ex-Vice-Ministro de la Presidencia, decía «Si hay dinero para robar, debe haber también dinero para estudiar». Un dibujo de la parte trasera de un caballo insinuó que el ministro quería que los estudiantes fueran brutos. Otro lema preguntaba si el ministro prefería que los estudiantes se convirtieran en «huele-pegas». Cuando yo estaba tomando fotografías del dibujo, un guardia del MED insistió que lo podía hacer sólo si yo contaba cuán «bárbara» había sido la conducta de los estudiantes. Otros dirigentes del MED, sabiendo que mi investigación estaba patrocinada en parte por el Centro de Investigaciones Socio-Educativas (CISE) de la UNAN-Managua, se acercaron preguntándome y a mi asistente de investigación Raúl Ruiz Carrión, «¿qué piensan ustedes de tal conducta?». Raúl privadamente me remarcó que estos funcionarios habían olvidado lo que es ser un estudiante universitario y el idealismo que caracterizó a muchos, lo mismo que las difíciles condiciones bajo las cuales los estudiantes tenían que vivir y estudiar.
 15. Ver, por ejemplo, «Estudiantes accionan contra censura estatal», *«El Nuevo Diario»*, 29 de julio de 1992, p. 2.
 16. «¿Paro en Colegios?», *«El Nuevo Diario»*, 28 de julio de 1992, pp. 1, 8.
 17. «Lluvia de lacrimógenas», *«El Nuevo Diario»*, p. 1.
 18. «Daños estimados en 20 mil dólares», *«Barricada»*, 5 de agosto de 1992, p. 6.
 19. José Dávila Membreño, «Planeaban un estallido en super La Fe», *«La Prensa»*, 12 de agosto de 1992, pp. 1, 20.
 20. «Ortega y CNU cruzan cartas», *«Barricada»*, 25 de julio de 1992, pp. 1, 10.
 21. «Gigantesca marcha», *«El Nuevo Diario»*, 24 de julio de 1992, p. 1.
 22. Entrevista con Carlos Tünnermann Bernheim, Managua, 11 de agosto de 1993.
 23. «Triunfó la Ley», *«El Nuevo Diario»*, 19 de agosto de 1992, p. 1.
 24. Adelina Suárez M. «Tendríamos que suspender programas», *«La Prensa»*, 19 de agosto de 1992, p. 1. Las cifras acotadas por Arellano difieren ligeramente de las dadas por el Ministro Belli en los artículos citados en el pie de la nota 4.
 25. Humberto Belli Pereira, «Los diputados y el seis por ciento», *«La Prensa»*, 29 de agosto de 1992, p. 14.
 26. Ver, por ejemplo, el anuncio público del CNU en *«El Nuevo Diario»*, 23 de

agosto de 1992, p. 7.

27. «People vs Neoliberalism: Who will Fold First?» «Envío» 11, no. 135 (octubre de 1992), pp. 7-8.
28. Martin Carnoy y Carlos Alberto Torres, «Education and Social Transformation in Nicaragua, 1979-1989». En Martin Carnoy y Joel Samoff (eds) Education and Social Transition in the Third World. (Princeton: Princeton University Press, 1990), p. 344.
29. Ver la nota 12.
30. Xabier Gorostiaga, «¿Hay alternativa académica y económica para la universidad?», «Barricada», 20 de junio de 1992, página editorial.
31. Alejandro Serrano Caldera, «Un componente fundamental del acuerdo nacional», «Barricada», 28 de mayo de 1992, p. 3.
32. Entrevista con René Meléndez, Vice Rector General de la UNAN-León, en León el 10 de agosto de 1992.
33. Rafael Henríquez, «Gratuidad, la cara opuesta a las élites», «Barricada», 28 de mayo de 1992, página editorial.
34. Freddy Potoy, «Encuesta de opinión revela apoyo al 6%» '«Barricada», 30 de julio de 1992, p. 12.
35. Javier Llasera, S.J., «Sobre la gratuidad de la universidad», Parte I, «Barricada», 26 de mayo de 1992 y su «Una deuda a saldar», Parte II, «Barricada», 28 de mayo de 1992, p. 3.
36. Gonzalo Carrión Maradiaga, «Barricada», 29 de mayo de 1992, página editorial.
37. Entrevista con Rafael Henríquez en Managua el 26 de mayo de 1993.
38. Gorostiaga, Xabier, «Referéndum para qué», (Managua: UCA, abril de 1993), p. 11.
39. Gorostiaga, «¿Hay alternativa...», ver nota 30.
40. Entrevista con Xabier Gorostiaga en Managua el 24 de mayo de 1993.
41. Ibid y Entrevista con Mayra Luz Pérez, Vice-Rector Académico de la UCA, en Managua el 24 de mayo de 1993.
42. Entrevista con William Genet Barberena, Vice-Rector Académico de la UNAN-Managua, el 25 de mayo de 1993.
43. María Elena Palacios, «Fundará universidad en San Marcos: Mobile College de Alabama, EE.UU.», «La Prensa», 23 de junio de 1993, p. 23.
44. Ver el editorial «El loteriazó de la Redemptoris Mater», «Barricada», 22 de abril de 1992 y, Henríquez, «Cómo sostener las universidades», *Barricada*,

3 de junio, 1992.

45. La información sobre las características de UNICA fueron provistas en una entrevista personal con Francisco Arellano, Secretario General de la universidad, sostenida en Managua el 17 de marzo de 1993. Arellano fue ex-asesor del Ministro de Educación y, en 1993, estaba aún sirviendo en el MED como editor de la publicación «Maestro».
46. Entrevista con Violeta Malespín, Directora de Educación Secundaria, sostenida en Managua el 24 de mayo de 1993.
47. Ver Antonio Gramsci «Letters from Prison» (New York: Harper and Row, 1975; y «Selections from Political Writings, 1910-20» (New York: International Publishers, 1977).
48. Entrevista en Managua con Adrián Meza Castellanos el 4 de abril de 1992.
49. Ibid.
50. Sobre el pensamiento educativo y prácticas del educador brasileño Pablo Freire, ver «Pedagogy of the Oppressed» (New York: Herder and Herder, 1970); y su «Literacy: Reading the Word and the World» (South Hadley, MA: Regin and Garvey Publishers, 1987).
51. «Bluefields Indian and Caribbean University», «Boletín», 1 (septiembre de 1992), p. 5.
52. Aunque un caso confuso, Steadman Fagoth quien fue un fiero oponente al FSLN durante los ochentas, ha venido gradualmente a alinearse con sus políticas y líderes en la Costa del Caribe. Brooklin Rivera, quien fue visto como un anti-sandinista menos militante, en los últimos años de los ochentas, se convirtió en el coordinador de la campaña política de la UNO en la región durante la campaña electoral de 1990 y fue premiado con una posición gubernamental de alto nivel por la Presidente Chamorro.
53. URACCAN, «Summary: University of the Autonomous Regions of the Caribbean Coast of Nicaragua», mimeografiado, nd.
54. Humberto Belli Pereira, «Ante un insólito comunicado del CNU», «Barricada», 17 de marzo de 1992(3?), página editorial.
55. Para posterior discusión ver, Roberto F. Arnove, «Education and Revolution in Nicaragua» (New York: Praeger, 1986), pp. 108, 118; también ver Mariano José Vargas, Jorge Eduardo Arellano *et al.*, «La Educación Superior en Nicaragua, CNES», (Caracas: CRESAL-UNESCO, mayo de 1988), p. 20.
56. Reyes Espinoza, «Las universidades afirman», «Barricada», 17 de febrero de 1992, p. 22.

57. Entrevista en Managua con Xabier Gorostiaga, el 24 de mayo de 1993.
58. Entrevista en León con René Meléndez, el 10 de agosto de 1992.
59. Xabier Gorostiaga, «New Times, New Role for Universities of the South», «Envío», 12, no. 144 (julio de 1993): 24-40.
60. Mariano José Vargas, «Reforma Universitaria», (Managua: UNAN-Managua, 1993), pp. 39-40.
61. Para posterior información sobre los porcentajes de admisión ver, «Crisis en la educación», «Barricada», 11 de febrero de 1992, p. 3B; Tirsá María Sánchez, «UNAN implementará año básico», «Barricada», 4 de febrero de 1992, p. 3B; «Sólo cinco clasificaron para la universidad», «Barricada», 19 de febrero de 1992, p. 7B; Arquímedes González, «Bachilleres sin orientación vocacional», «Barricada», 15 de septiembre de 1992, p. 2B; y Vilma Duarte, «University Crisis», «Barricada Internacional», 13, no. 364 (agosto de 1993): 15-17.
62. De acuerdo con un análisis de los exámenes de admisión de matemáticas en la UNAN-León, hecho por Paolo Sztajn, un educador brasileño, matemático, que está estudiando un doctorado en la Univesidad de Indiana, «El examen era muy simple y requiere de los estudiantes un conocimiento matemático muy básico. Algunas preguntas resumen contenidos de la secundaria básica y otros son de un nivel mínimo de la secundaria diversificada». Posteriormente anota que «Las preguntas son todas de escogencia múltiple y no hay preguntas abiertas que demanden de los estudiantes el uso de los procesos de pensamiento de nivel superior».
63. Entrevista con Julio Traña, Director de Estudios de Post-Grado de la UNAN-Managua, en Managua el 21 de mayo de 1993.
64. Entrevista con Abel Garache, Director de Relaciones Internacionales de la UNAN-Managua, en managua el 14 de febrero de 1992.
65. Datos sobre los catedráticos de tiempo completo son encontrados en Mariano Vargas, Jorge Eduardo Arellano *et al.*, «La Educación Superior», pp. 108-110; y en Juan B. Arrién y Róger Matus Lazo (eds), «Nicaragua: Diez Años de Educación en la Revolución», (Managua: MED; y Ciudad México D.F.: Claves Latinoamericanas, 1989), pp. 386, 412.
66. *Ibid.*, p. 412.
67. Ver el capítulo 1 para una discusión de la gran influencia que algunos de los AAs ejercieron durante los años ochentas.
68. Gorostiaga, «New Times, New Role», pp. 30, 32.
69. *Ibid.*, p. 37.

70. Ibid., p. 32.
71. Ibid., p. 37.
72. Entrevista de Raúl Ruiz Carrión con Sergio Martínez en Managua, el 20 de marzo de 1992.
73. González, «Bachilleres sin orientación».
74. Miguel Angel Avilés, Francisco Barquero, Valinda Sequeira y Raúl Ruiz, «Causas de la baja pre-matricula en la UNAN-Managua», (Managua: Centro de Investigaciones Socio-Educativas, UNAN, 1992).
75. Para puntos de vistas opuestos sobre las fuentes de la crisis en la educación, ver en la página 3B, «Universitarios», en la edición de «Barricada» del 11 de febrero de 1992.
76. Raúl Ruiz Carrión, Miguel Angel Avilés y Valinda Sequeira, «Impacto del Empirismo Docente en la Calidad de la Enseñanza en los Grados 2o, 4o y 6o de Educación General Básica del Sistema Educativo Nacional de Nicaragua», (Managua: Centro de Investigaciones Socio-Educativas, UNAN, y MED, 1993).
77. Entrevista con Rafael Lucio Gil, Vice-Decano de la Facultad de Educación de la UNAN-Managua, en Managua el 21 de mayo de 1993.
78. Vargas y Arellano «Educación Superior», p. 36.
79. Vargas, «Reforma Universitaria», p. 70.
80. Freddy Potoy, UCA: «Revisión a fondo», «Barricada», 28 de mayo de 1992, página universitaria.
81. Vargas, «Reforma Universitaria», p. 70.
82. Las cifras sobre los años 1980 fueron tomadas de Arrien y Matus, «Nicaragua», Tabla 5; y las cifras para 1992 de la Oficina de Planificación y Desarrollo Universitario de la UNAN-Managua y el Director de la FP de la UNAN-León.
83. Entrevista con Marcos López, Decano de la Facultad de Educación y Director de la Facultad Preparatoria de la UNAN-León el 10 de agosto de 1992.
84. De acuerdo con un estudio realizado por el Centro de Investigación Educativa (CIP), el promedio anual de deserción de los graduados de la FP estudiando en las carreras priorizadas en las universidades nacionales autónomas de Managua y León, fue de 24 por ciento, causado por las dificultades académicas y por los problemas socio-económicos que los estudiantes estaban enfrentando. Ver «Evaluación sobre situación académica, formación moral y formación político-ideológica relativa a los

- estudiantesegresados de la Facultad Preparatoria incorporados a las escuelas de medicina, agropecuaria y ciencias de la educación» (Managua: CIP, UNAN-Managua, 1987).
85. Entrevista con Meléndez y López en León el 10 de agosto de 1992.
 86. Entrevista con José del Carmen Miranda, Director de la FP de la UNAN-Managua el 16 de marzo de 1993.
 87. Gorostiaga, «New Times, New Role», p. 39.
 88. Vargas, Arellano, *et al.*, «Educación Superior», pp. 33-34.
 89. El dato para la UNAN-Managua se encuentra en «La UNAN-Managua en Cifras» (Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 1992); El dato de 1992 para la UCA fue proveído por la Oficina de la Vice-Rectoría Académica.
 90. Ibid.
 91. Los datos de 1991 sobre los porcentajes de completación en los niveles de primaria y secundaria fueron proporcionados por la Oficina de Estadísticas del MED.
 92. Ver David Nolan, «FSLN: The Ideology of the Sandinistas and the Nicaraguan Revolution», (Coral Gables: Institute of American Studies, University of Miami, 1984).
 93. Ver, por ejemplo, Richard Fagen, «The Transformation of Political Culture in Cuba», (Stanford: Stanford University Press, 1969).
 94. Entrevista con Guillermo Martínez, ex-Secretario Político de la UNAN-Managua, sostenida en Bloomington, Indiana, el 20 de agosto de 1993.
 95. Entrevista con el ex-dirigente de UNEN, Mario Chamorro, sostenida en Managua el 6 de abril de 1992; y entrevista con Rafael Henríquez del 26 de mayo de 1993.
 96. Duarte, «University Crisis», p. 15; y entrevista del 26 de mayo con Mayra Luz Pérez.
 97. «¿Juventud y religión están divorciadas?», «Barricada», 23 de junio de 1992, p. 1.
 98. «Student movement without a defined path», «Barricada Internacional», 13, no. 364 (agosto de 1993), p. 16.
 99. Doribel Jirón, «Crisis reduce participación cristiana», Barricada», 23 de junio de 1992, p. 1.
 100. Estas volantes estuvieron en el patio central de la facultad de medicina de la UNAN-Managua. Es interesante notar el cambio de la cultura política del cuerpo estudiantil. Durante los ochentas los estudiantes de medicina

estuvieron trabajando activamente en las zonas de guerra adonde ellos fueron voluntariamente a prestar su servicio social. Por el contrario, durante los primeros meses de gobierno de Violeta Chamorro, varios de los estudiantes de medicina sostuvieron una protesta en las afueras de las oficinas del Rector de la UNAN-Managua y eventualmente ganaron la concesión de realizar su servicio social en las áreas urbanas del país, si es allí donde ellos prefieren trabajar. Esta información fue proporcionada por mi asistente de investigación Raúl Ruiz Carrión.

101. Arturo Wallace Salinas, «¿Así son los jóvenes nicas?», «Barricada», 25 de febrero de 1992, p. 3B. El estudio ha sido criticado en el sentido de que la muestra no es generalizable al resto del país.
102. Fabián Medina, «Sexo en la universidad», «Seminario», 10 de septiembre de 1992, pp. 15-18.
103. Sergio Denis García y William Genet B., «Documento Síntesis del Diagnóstico de la Situación Actual de la Educación Superior» (Managua: Consejo Nacional de Universidades, Comisión de Diagnóstico, septiembre de 1992), p. 7.
104. «Student movement without a defined path»; y entrevista del 26 de agosto de 1993 con Henríquez. Mi entrevista ocurrió el día que Henríquez regresó de una reunión de líderes estudiantiles regionales, sostenida en la Ciudad de Guatemala.
105. Ary Neil Pantoja, «Jóvenes demandan justicia social», «Barricada», 4 de febrero de 1992, p. 3B.
106. Entrevista con Francisco Guzmán en Managua el 14 de agosto de 1992.
107. García y Genet, «Documento Síntesis», p. 4.
108. Serrano Caldera, «Un componente fundamental del Acuerdo Nacional», «Barricada», 28 de mayo de 1992, p. 3.
109. Gorostiaga, «¿Hay alternativa académica?»
110. Gorostiaga, «New Times, New Role».
111. Serrano, «Un componente fundamental».



CAPITULO 5

LA ALFABETIZACION Y LA EDUCACION BASICA DE ADULTOS

Los programas de alfabetización y educación básica de adultos fueron los logros más destacados del FSLN en los primeros años de la revolución. A fines de los años ochentas, el grado de provisión de alfabetización había declinado considerablemente debido a la guerra, y el analfabetismo se había incrementado sustancialmente. Aunque el recientemente instalado gobierno declaró la alfabetización como una prioridad en su agenda educativa, no ha asignado los recursos necesarios para reducir el creciente número de analfabetos. Los críticos culpan a la actual administración del MED por haber descuidado la alfabetización y la educación de adultos, motivado en parte, según creen ellos, por el fuerte contenido político de los materiales de alfabetización y de los programas desarrollados durante el período sandinista.¹

Aunque han habido intentos de exorcizar los símbolos sandinistas, palabras rimbombantes y mensajes revolucionarios de los materiales de educación de adultos, el hecho de qué valores deberán ser enseñados en los programas de alfabetización y educación de adultos, no han atraído la atención nacional. Más que un terreno de debate, la alfabetización y la educación de adultos han venido a ser un terreno abandonado. Iniciativas más significativas están siendo realizadas —principalmente en la sociedad civil— para desarrollar programas innovadores que suplan las necesidades que tienen los adultos en competencias comunicativas básicas como también en las habilidades que capacitarán a los individuos y colectivos en un tiempo de crisis económica y social. Además, un número de educadores están clamando por mayores iniciativas de alfabetización que pudieran servir como la base para una nueva movilización nacional y andar juntos el camino que el país señaló durante la Campaña Nacional de Alfabetización (CNA) de 1980. Este capítulo examina la magnitud del problema del analfabetismo que encara la administración Chamorro, el conflicto sobre el contenido de los materiales y las limitaciones y garantías de los programas de alfabetización para contribuir al cambio social y a la reconciliación nacional.

LA MAGNITUD DEL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO

Como Lankshear ha notado, la alfabetización provee un índice de la prosperidad declinante de la revolución en sus últimos años. A finales de 1988 los dirigentes del MED habían estimado que el porcentaje de analfabetismo era de 30 por ciento en la región de Managua, donde los porcentajes de alfabetización históricamente han sido más altos que en el resto del país.² Estas cifras representan un sustancial incremento sobre el 13 por ciento de analfabetismo nacional que el FSLN proclamó en agosto de 1980, al final de la CNA. En aquel tiempo, mis propios cálculos indicaron que el porcentaje de analfabetismo era de cerca del 23 por ciento³ y, basado en conversaciones con dirigentes del MED, andaba alrededor del 30 por ciento para 1988. Tres años más tarde, el porcentaje ha caído a aproximadamente el 40 por ciento. Un equipo contratado por la AID, estudiando el sector de la educación primaria de Nicaragua, en ese año señaló lo siguiente: «la mayoría de los especialistas en educación de adultos en el Ministerio admiten que la actual cifra (de analfabetismo) es probablemente más cercana al 40 por ciento del total y más del 50 por ciento en las áreas rurales».⁴ Para fines de 1993, datos recopilados en varias encuestas a jefes de familia, por agencias nicaragüenses e internacionales, indicaron que el cincuenta y uno por ciento de la población era analfabeta —1.2 de los 2.21 millones de nicaragüenses de quince años de edad o mayores.⁵ Si la población de diez años o más es tomada en consideración, como fue hecho por la CNA, el porcentaje de analfabetismo sería incluso mayor.⁶ En 1980, en la euforia de la campaña nacional de alfabetización, el número de analfabetos fue estimado en 722,616 o aproximadamente el 50 por ciento de 1.2 millones de nicaragüenses de diez años de edad y más.

¿Cómo explicar este alto número y porcentaje de analfabetas en Nicaragua diez años después de la CNA? Primero, parece que la proclama del FSLN que 406,056 aprendieron a escribir durante la CNA fue exagerada. Segundo, muchos de los que adquirieron habilidades mínimas para leer y escribir durante la campaña de 1980, perdieron tales habilidades por desuso. Tercero, el grado de provisión de alfabetización declinó gradualmente como resultado del incremento de las hostilidades en el interior del país, disminuyendo los recursos económicos para educación y disminuyendo el número de voluntarios. El mayor número de niños incapacitados para asistir a la escuela o que desertaron después de uno o dos años de escolaridad han contribuido a aumentar el número de analfabetas.

Análisis críticos importantes sobre las limitaciones y contribuciones de

la CNA los provee un estudio de Alfabetismo Maternal y Salud del Niño, realizado por la Facultad de Medicina de la UNAN-Managua y la Facultad de Medicina Tropical de la Universidad de Liverpool (Inglaterra) en 1991-1992. En lo que es quizás el único estudio sistemático del impacto a largo plazo de la campaña de 1980, el equipo de investigadores examinó la relación entre alfabetismo y los porcentajes de morbilidad infantil y mortalidad en una muestra de 4,000 mujeres entre las edades de 25 a 49 años en la ciudad de Masaya, cercana a Managua. Los investigadores usaron los archivos del Museo Nacional de la Alfabetización para identificar a las mujeres que participaron en la campaña y fueron declaradas alfabetizadas. El estudio encontró que en un 10 por ciento de submuestra compuesto por 490 mujeres de la Municipalidad de Nindirí, el 22 por ciento negó haber participado en algún período en la campaña. Los investigadores anotan que algunas mujeres fueron registradas pero no participaron; otras asistieron por unos pocos días y, en otros casos, los alfabetizadores abandonaron sus comunidades después de permanecer por un breve período para registrar a sus alumnos y declararlos «liberados» por la alfabetización. Es también posible que los mismos entrevistados puedan haber deseado dar sus nombres a los entrevistadores para demostrar que ellos habían participado en una actividad organizada por el FSLN. Igualmente preocupante fue el descubrimiento de que el 37 por ciento de los declarados alfabetizados fueron incapaces de leer y escribir la más simple de las frases. De la misma manera, los resultados para el total de la muestra revelan que entre un cuarto y un tercio de mujeres registradas por el MED en 1980 como alfabetizadas, tampoco habían sido alfabetizadas durante la campaña o habían terminado como analfabetas por la falta de oportunidades para practicar sus habilidades, para leer y escribir, en los años subsiguientes. En la mayoría de los casos las que retuvieron su alfabetismo tenían escolaridad previa; la mayoría habían completado al menos segundo grado. Lo más probable es que su participación en la CNA reforzó sus habilidades (que ya habían adquirido) para leer y escribir.⁷

A pesar de estas limitaciones, el estudio de Masaya también reveló varios resultados positivos. En la sub-muestra de 490 mujeres de Nindirí, al menos setenticuatro mujeres que nunca habían asistido a la escuela primaria se alfabetizaron, como resultado de su participación en la CNA y/o continuaron programas de Educación Básica de Adultos. Comparadas éstas con las que eran analfabetas, los porcentajes de morbilidad y mortalidad infantil fueron significativamente más bajos entre las mujeres que participaron en la CNA. De acuerdo con los investigadores, si la experiencia de Nindirí fuera la típica del resto del país, «implicaría que hubieron miles de mujeres que se alfabetizaron solamente como una

consecuencia de la CNA y/o la Educación Popular Básica de Adultos. Muchas más habrán mejorado significativamente sus capacidades para leer y escribir.⁸ Lankshear, asesor para el estudio, estima que quizás casi 7,000 niños pueden estar vivos ahora como resultado de tener madres que participaron en la campaña y que ganaron hábitos que permitieron a sus niños ser más saludables. Valorando las limitaciones como también los resultados positivos de la campaña de alfabetización, él anota: «Para muchos el impacto fue mínimo y temporal —especialmente una vez que las condiciones económicas y las políticas reaccionarias erosionaron, y en muchos casos terminaron, iniciativas que trajeron el nivel de mejoría que dio «significado» a los que fueron alfabetizados y perseveraron en la educación... Para otros, sin embargo, el hecho de lograr ser alfabetizado estuvo unido a la experiencia de fortalecimiento personal y colectivo y de progreso material tangible».⁹

LA DISMINUCION DEL PAPEL DEL ESTADO

Para 1988 los esfuerzos de la alfabetización estaban languideciendo a nivel nacional. De un máximo de 187,858 estudiantes enrolados en la alfabetización y educación de adultos, las matrículas habían declinado a 83,797.¹⁰ De este número, al menos 20,000 eran estudiantes enrolados en educación primaria acelerada (CEDA) que ofrecía el mismo currículum para adultos y para niños. El número de maestros voluntarios cayó de casi 22,737 en 1983 a aproximadamente 15,000.¹¹ Para 1990 había solamente 16,363 estudiantes participando en los programas de alfabetización y 14,418 en CEDA.¹² El número de maestros voluntarios cayó a aproximadamente 8,000.

Como fue señalado anteriormente, casi una década de guerra y de sufrimientos económicos se ensañaron en el sistema educativo en general y en la alfabetización y educación de adultos en particular. Los centros rurales de educación de adultos (CEPs) y los instructores (educadores populares) fueron los principales objetivos de ataques contrarrevolucionarios. A finales de los ochentas, más de 500 CEPs habían dejado de funcionar como resultado del sabotaje directo o a causa del desplazamiento de la población y al peligro para los estudiantes asistiendo a las clases nocturnas en las áreas de intensa actividad contrarrevolucionaria. Más de 300 educadores populares murieron en combate o fueron asesinados mientras enseñaban.

El número de personas dispuestas voluntariamente para enseñar en los programas de alfabetización y educación popular había declinado. Esta

disminución, como Lankshear y Vilas anotan, fue parte de una más amplia tendencia. Una investigación realizada en 1989 reveló que dos tercios de los entrevistados, residentes en Managua, «ya no estaban participando en actividades tales como higiene ambiental, vacunaciones o granjas comunales». ¹³

El papel del Estado también había disminuido. Para 1988, el MED había lanzado iniciativas para descentralizar, como también despolitizar, la educación de adultos. El mayor énfasis fue puesto en la producción de materiales de alfabetización en las regiones y específicamente, en las unidades rurales de producción. En las ciudades, las filiales de la Central Sandinista de los Trabajadores (CST) estaban supuestas a jugar un papel clave en el diseño de los materiales de educación de adultos, importantes para la alfabetización y los requerimientos de las habilidades técnicas del trabajo en las fábricas.

Incluso, durante la CNA y en los primeros años de la revolución, el estado no fue una fuente importante de financiamiento para los programas de alfabetización y de educación de adultos. El gobierno central había jugado el papel de movilizador de la participación, y proveedor de entrenamiento técnico y de materiales educativos. Las organizaciones de masa sandinistas habían funcionado como vehículos para reclutar instructores y estudiantes y proveer varias formas de soporte. Los fondos para sostener los esfuerzos de mantener la alfabetización y educación de adultos, sustancialmente vinieron de la comunidad internacional, mayormente de los organismos no gubernamentales (ONGs) y los grupos de solidaridad.

Bajo la administración Chamorro, el financiamiento a los programas de alfabetización y educación de adultos continúan dependiendo principalmente de donantes internacionales. Lo que ha sido cortado es el tamaño de la burocracia gubernamental que soportó los esfuerzos de la alfabetización en el campo. Entre 1990 y 1992, más de cien empleados a nivel regional y de distrito fueron cesanteados. La educación de adultos fue degradada. De ser una División General dentro del Ministerio pasó a ocupar el status de una oficina dentro de la División de Educación Post-Básica. El equipo principal en el MED central fue reducido de 41 empleados a 20. ¹⁴ En 1993 ocho técnicos trabajaron en alfabetización y educación básica de adultos y siete en los CEDAs y la educación secundaria nocturna para adultos.

Con mucho, las más grandes asignaciones del MED en 1992 para la oficina de educación de adultos fueron para el CEDA y la educación secundaria. En ese año, el presupuesto para alfabetización y educación básica de adultos fue solamente de C\$24,600.00 córdobas. Por el contrario, el CEDA recibió más de doscientas veces lo que la alfabetización

y la educación post-alfabetización (C\$5,313,314.00) recibieron; y la educación secundaria para adultos recibió incluso más (C\$7,787,817.00).

Las disparidades en las asignaciones no pueden ser justificadas en base a las matrículas. Para tomar el caso de la educación secundaria nocturna para adultos: en 1992 hubo 50,888 estudiantes inicialmente matriculados en el programa, pero la matrícula final fue 26,878. Por comparación, las clases de alfabetización matricularon 19,690 estudiantes y llegaron hasta el fin del programa de educación de adultos de tres años de estudio 15,634 estudiantes. Aunque las cifras no están disponibles en cuanto a porcentajes de reducción en los programas de alfabetización y educación de adultos, si asumimos un porcentaje de deserción similar al de la educación secundaria, este último programa, sobre la base de los números solamente, pareciera justificar sólo el doble de la asignación. Justificación, si la hay, tendría que estar basada en las diferencias de los costos asociados con los programas. Los maestros en los CEDA y en los programas de educación secundaria reciben un salario mientras los instructores para las clases de educación de adultos y alfabetización, no. Además, los programas de educación secundaria nocturna y educación primaria acelerada se desarrollan en edificios escolares ya existentes, con costos ya asumidos, mientras que las clases de alfabetización y educación de adultos son sostenidas en iglesias, centros comunales, centros de trabajo y casas, como también en escuelas.

No hay duda de que, aunque la escasez de materiales caracteriza a todos los niveles del sistema educativo nicaragüense, la alfabetización y la educación básica de adultos son las cenicientas del MED. Sin fondos externos, las cartillas de alfabetización y los textos de la educación básica de adultos no pueden ser impresos. La dilación en asegurar estos fondos ha conducido a frecuentes posposiciones en la fecha de inicio de los respectivos programas. En lugar de las nuevas cartillas de alfabetización, varios miles de copias de la edición de 1989 del texto sandinista «El Amanecer del Pueblo», fueron usados en 1992 en varias comunidades que se organizaron para alfabetizar. Para obtener los suministros más básicos de oficina —tales como líquido corrector, marcadores, esténsiles, papelería, etc.— la oficina de educación de adultos tuvo que solicitar contribuciones voluntarias en el exterior.

Pequeñas donaciones han venido de las agencias de asistencia técnica internacionales como la UNESCO, UNICEF y ONGs como la agencia italiana «Movimiento Laico para América Latina» para imprimir materiales, apoyar programas innovadores y desarrollar talleres para los maestros y los supervisores. Aunque conocedores de que los técnicos de campo fueron cesanteados o renunciaron y no fueron reemplazados durante el período

inicial del perfeccionamiento de la burocracia, el MED decidió en 1993 asignar técnicos a nivel municipal para trabajar en la alfabetización y educación básica de adultos junto con sus responsabilidades en educación especial y educación pre-escolar. Los fondos para conducir talleres y entrenar a más de cien empleados municipales, sin embargo, han sido muy limitados.

Las metas modestas para la alfabetización reflejan la baja prioridad asignada a la educación de adultos en las políticas del MED central. En sus políticas directivas para 1992, la Oficina del Director General de Educación se propuso la meta de dar instrucción a quince mil analfabetas nicaragüenses entre las edades de quince y treinta años. A la luz de las asignaciones presupuestarias, ésta fue una meta realista, pero tan reducida escala de esfuerzo contradice los compromisos hechos por la administración Chamorro. Estos compromisos incluyen los adquiridos por Nicaragua en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en 1990, en Jomtien, Thailandia, de reducir el analfabetismo de su población adulta a un veinte por ciento, y los compromisos definidos en los «Lineamientos Generales» para la educación, expuestos en 1990 (ver capítulo 2) y reiterados en un congreso nacional realizado en 1991, que especifica la educación de adultos como una de las cuatro prioridades en educación. Basado en lo que considero son estimados extraordinariamente conservadores del número de analfabetas nicaragüenses de quince años de edad y más, el MED propone enrolar aproximadamente 245,00 estudiantes en cursos de alfabetización durante el período 1992-1996; de este número la oficina de educación de adultos estima que 169,500 se graduarán.¹⁵ Es poco probable, sin embargo, que el número de graduados influya en la cantidad total de analfabetas. Si uno toma en cuenta los 150,000 o más jóvenes en edad escolar que actualmente no están matriculados en la escuela y el estimado de 20,000 niños que desertan anualmente de la escuela primaria, el número de analfabetas podría crecer significativamente.¹⁶

Con el objeto de hacer crecer la cantidad de alfabetizados, más maestros voluntarios tendrán que ser reclutados. Aunque el número de maestros voluntarios se incrementó de 3,500 a más de 7,000 entre 1992 y 1993, miles más tendrán que ser enlistados para los esfuerzos futuros. Igual que en la CNA, los voluntarios reciben un capote para la lluvia, botas, una linterna y los suministros educativos básicos para conducir sus clases. En 1993, ellos también recibieron tres pagos de 75 córdobas (aproximadamente \$15 dólares) para cubrir algunos gastos. El dinero ahorrado de no dar a los voluntarios un cuarto pago (que fue inicialmente anunciado) fue usado para imprimir materiales de lectura.

En febrero de 1993, el Ministro anunció planes para demandar de

todos los estudiantes del ciclo diversificado, antes de recibir su diploma de bachiller, ayudar a un adulto a ser alfabetizado. Para mayo, el requerimiento había sido cancelado, y se convirtió en una actividad recomendada que podría ser contada como una parte significativa de la nota en un curso de estudios sociales. Las razones incluyen temor de que muchos estudiantes no fueran capaces de cumplir el requerimiento, la falta de voluntad de muchos maestros y administradores de escuelas de adquirir esta responsabilidad sin el soporte adecuado, y el rumor, opuesto a esta directiva, de un número de escuelas privadas, cuando el MED estaba supuesto a jugar un papel menos intrusivo en las actividades educativas a los niveles local y de escuela. No obstante, aproximadamente dos mil estudiantes del ciclo diversificado asumieron clases de alfabetización como voluntarios. Si el requerimiento se hubiera mantenido, más de 19,000 estudiantes habrían estado involucrados en la alfabetización.

Quizás el símbolo más claro del estado de abandono de los esfuerzos de alfabetización por el MED central, aunque no por los funcionarios que trabajan en la oficina de educación de adultos, es el destino de lo que fue una vez el Museo de la Campaña de Alfabetización. Un relato en un periódico de 1992 describe las banderas usadas para declarar áreas del país libres de analfabetismo, rotas entre trapos viejos sucios, fotografías de maestros voluntarios, quienes perdieron sus vidas durante la campaña, dispersas en el piso, y la medalla «Nadezhda Krupskaja», con la que la UNESCO premió a Nicaragua en 1990 por logros destacados en alfabetización, tirada por el suelo.¹⁷ El MED declaró que el Museo había sido cerrado temporalmente en los primeros años de 1991 debido a la falta de asistencia del público y al éxodo del personal que había aceptado el plan de «conversión ocupacional» del gobierno, quien pagó más de 2,000 dólares por persona para que dejaran los empleos públicos por un período de cuatro años. En septiembre de 1993, una serie de cartas enviadas a los periódicos nacionales por indignados padres de brigadistas que murieron en la Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980, indujo al MED a una pronta acción.¹⁸ En octubre, el MED reabrió el Museo en un nuevo local cercano a sus oficinas centrales del Centro Cívico de Managua.¹⁹ De acuerdo con los relatos, los diarios y otros efectos personales de los cincuenta y nueve voluntarios que perdieron sus vidas, estuvieron de nuevo en exhibición, pero mostrando signos de serio deterioro.²⁰

EL CONFLICTO SOBRE EL CONTENIDO

Como esta sección señalará, el estado no ha renunciado totalmente

a su papel en la alfabetización y en la educación de adultos. Aquí se describen las iniciativas de la administración Chamorro para eliminar de las cartillas y lecturas, la propaganda más obvia del FSLN. También se detallan los esfuerzos concomitantes de los educadores de adultos en el MED para mantener los principales temas y métodos del período sandinista como las bases de la educación de adultos. Un enfoque especial de esta sección será sobre cómo los materiales de la alfabetización y EBA tratan los problemas de la mujer.

Como remarcó la ex-directora de la oficina de educación de adultos al equipo evaluador patrocinado por la AID, «su primer prioridad... [fue] reemplazar los aspectos políticos del currículum con enseñanzas acerca de los valores democráticos y de la cultura y tradiciones nicaragüenses». ²¹ De la misma manera que fue hecho con los libros de textos escolares, las cartillas de alfabetización y los materiales de instrucción post-alfabetización habían sido cuidadosamente revisados por los asesores del Ministro de Educación para eliminar los mensajes y símbolos partidarios. Palabras evidentemente sandinistas como «el pueblo», «Unidades de Producción Estatales» (UPE), «sindicato», «colectivo», «organizaciones de masas» y «revolución», habían sido eliminadas, como también los nombres de lugares de trabajo que fueron bautizados con los nombres de los Héroes y Mártires sandinistas. Fueron borradas las imágenes militares del pueblo portando armas o en uniforme militar.

Un fuerte paralelismo puede ser trazado también entre las tácticas para la educación de la sexualidad en las escuelas públicas y la enseñanza de materias como la planificación familiar como parte de un programa experimental de instrucción post-alfabetización, llamado «Educación Popular Básica» (EPB), para las áreas rurales. El programa, que alcanzó aproximadamente cuatrocientos residentes rurales en tres áreas del país en sus primeros tres años, está basado en una serie de folletos centrados en tópicos importantes como mejorar la condición de la mujer rural, levantar la producción pecuaria y enfrentar mejor los problemas de salud. En principio, el asesor del Ministro de Educación en materia de moralidad, encontró el folleto sobre planificación familiar demasiado mecánico en su técnica para enseñar acerca de la sexualidad humana. Entonces, un asesor en educación poblacional, recién llegado al MED, objetó el folleto, que enseñaba varios métodos de control de la natalidad. Tal como con el tratamiento de la sexualidad humana y la planificación familiar en la educación secundaria, los únicos métodos contraceptivos recomendados son los «naturales». La posición de los censores del Ministerio ha sido tan puritana que en el folleto de la EPB sobre cómo levantar la producción pecuaria, el dibujo de un toro montando una vaca para apareamiento fue

eliminado. A pesar de los varios intentos de la oficina para desarrollar un folleto sobre planificación familiar aceptable para el MED central, para octubre de 1993 no había sido aprobado ninguno.

A pesar de estos inconvenientes, el personal de la oficina ha sido capaz de producir en 1993 una cartilla de alfabetización y folletos para la EPB sobre la mujer rural, que contienen mensajes progresistas y retiene mucho de los contenidos de los materiales de la educación de adultos de los ochentas. La nueva cartilla «El Camino», se centra en el tema predominante de la reconciliación nacional. La primera lección tiene como tema «Nuestro Camino a la Paz». Otros de los temas más importantes se enfocan en la comunidad, la juventud, la salud, las cooperativas, las mujeres, mejores cosechas agrícolas, el ganado, la cultura nacional y el folklor y la Costa Atlántica. Como en las cartillas de inspiración sandinista, estos temas son usados para enseñar las letras y estimular el diálogo por medio del cual los maestros y alumnos exploran juntos los problemas de la comunidad y los métodos para solucionarlos. Una lección sobre democracia, al final de la cartilla, la define no sólo en términos de gobierno representativo sino también como «la completa, activa y efectiva participación del pueblo en lo económico, lo político y la vida social del país» (p. 208) —una definición derivada de la Consulta Nacional sobre la Educación de 1981 y comúnmente usada por el FSLN. Muchas de las fotografías usadas para introducir los temas son tomadas de la cartilla sandinista anterior.²²

La cartilla sandinista «El Amanecer del Pueblo» como fue anotado en el capítulo 1, ha sufrido una revisión extensa para remover la excesiva propaganda política y también proyectar imágenes indicativas del cambio de modo del país, como movido hacia la paz y las elecciones nacionales al final de los ochentas. Por ejemplo, las representaciones de la juventud, llamados «los muchachos», ha cambiado de retratos de hombres jóvenes portando armas y mensajes de «viviendo la lucha» a los de niños jugando, acompañados por mensajes a los padres acerca de la importancia de cuidar a los niños. De la misma manera, en «El Camino», las palabras «los muchachos» están acompañadas por una fotografía de niños y niñas en un campo de juego.

Mejorar el status de la mujer, un tópico importante en los materiales de la educación de adultos en los ochentas, es reiterado en «El Camino». El primer gráfico en el libro es el de una mujer y un hombre trabajando juntos en el cultivo de la tierra. La lección 9 que está basada en el tema de la mujer, comienza con este comentario: «La mujer tiene el derecho a mejores condiciones de trabajo». El mensaje está acompañado por una gran fotografía de una mujer trabajando en un taller de textilera. Un

ejercicio, parte de la lección 9, pide a los estudiantes combinar varias palabras en una frase que dice «Las mujeres también trabajan en cooperativas». La guía para los instructores de alfabetización plantea el punto de que la mujer tiene importantes papeles que jugar no sólo en la familia sino también en el lugar de trabajo y la comunidad.

Con mucho, el examen más radical de los problemas de la mujer está contenido en el folleto de la EPB, titulado «La Mujer en el Campo». La primera lección comienza con la declaración de que el hombre y la mujer no son iguales. El ejercicio siguiente pide a los estudiantes discutir varias tareas que la mujer ejecuta en la familia, la comunidad, la producción y ocupaciones y comparar la cantidad de tiempo que el hombre invierte en estas tareas. Este ejercicio proporciona la base para comparaciones que podrían conducir a preguntas acerca de la injusticia de que la mujer lleve una doble, si no triple, carga. Un ejercicio siguiente, recomienda que los estudiantes hagan un mural que represente su pensamiento acerca del derecho de la mujer a participar en la producción agrícola. Otra discusión consta de recortes de periódicos en los cuales la mujer critica la injusticia del hombre al no reconocer su contribución al trabajo del campo. Uno de los ejercicios concluyentes involucra un análisis de los mensajes conflictivos que Dora ha recibido cuando ella ha sido llamada a ser presidente de una cooperativa.

Además de los materiales de educación de adultos en lengua española, los materiales están ahora disponibles en miskito y sumo. Las cartillas de alfabetización en lengua indígena, en el espíritu de las lecturas en lenguaje español, tienen dibujos de mujeres en trabajo de campo. El desarrollo de las lecturas en miskito y sumo que examinan los problemas que se relacionan con el status de la mujer rural representan un avance muy importante. Otro proyecto prometedor se enfoca en la alfabetización materna y el desarrollo del niño. El proyecto patrocinado por UNICEF, que ha sido desarrollado en conjunto con la Asociación de Mujeres Indígenas de la Costa Atlántica (AMICA), alcanzó en 1993 aproximadamente a novecientas mujeres y sus niños en veinte comunidades, a lo largo de Río Coco, al noreste de Nicaragua, con materiales educativos relacionados a su lucha diaria por una existencia más satisfactoria y saludable. Las mujeres pueden elegir entre español o miskito como el lenguaje de alfabetización y de instrucción en la EBA.

Coexistiendo con estos esfuerzos por dirigir los problemas de la mujer en una lenta progresión, están las imágenes y mensajes que refuerzan las ideas más tradicionales del papel de la mujer en la familia. Por ejemplo, una lección al final de la cartilla de alfabetización «El Camino», plantea el punto de que cada miembro de una familia tiene diferentes obligaciones. Arriba

de este mensaje aparece la figura de una mujer lavando ropa.

El programa más convencional de la post-alfabetización y de educación básica de adultos de tres niveles, también contiene una carga más pesada de mensajes tradicionales que la del programa experimental de Educación Popular Básica (EPB). De la misma manera que con los libros de texto de Moral y Cívica usados en la educación primaria y secundaria, los textos de lenguaje de la EBA contienen mensajes que denuncian el aborto como un crimen y anuncian que la Biblia, el libro sagrado de los cristianos, se preocupa de las relaciones entre el hombre y Dios. Pero el lenguaje de las lecturas no intenta meramente reforzar los papeles tradicionales de la familia y los valores religiosos nicaragüenses. Hay también mensajes progresistas a lo largo de todo el texto, acerca de la importancia de los derechos de los niños, protección del ambiente, el trabajo colectivo y la paz basada en la justicia y la libertad.

Distintos a los textos de lectura recientemente desarrollados, los contenidos de los libros de texto de Matemáticas y Ciencias Naturales usados en los programas de EBA son mayormente los usados en el período sandinista. Los textos de Matemáticas usan términos sandinistas como «compañeros», discuten la importancia de organizar al pueblo en cooperativas y usar la técnica de plantear situaciones relacionadas con los problemas de la producción y la salud. Excepto por la remoción de algunos pasajes que se refieren a la necesidad de adquirir conocimientos y habilidades que estimularían la revolución sandinista y a superar el legado de subdesarrollo heredado del régimen somocista, el libro de texto de Ciencias Naturales para primer nivel continúa siendo el mismo.

Un conjunto de valores inconsistentes, por lo tanto, está siendo cargado en los materiales de alfabetización y de la EBA. Temas importantes y mensajes del período revolucionario co-existen con los del nuevo régimen, los que intentan promover no sólo los valores que fundamentan la reconciliación nacional, democratización y crecimiento económico,²³ sino también los valores más tradicionales que caracterizaron el período pre-sandinista. La situación actual en la alfabetización y la EBA es además complicada por el hecho de que algunos de los programas más innovadores están dándose fuera del ámbito del Estado.

LOS PROGRAMAS DE LAS ORGANIZACIONES NO-GUBERNAMENTALES (ONGs)

Después de la derrota electoral, es notable que muchos del ex-liderazgo sandinista del MED establecieron asociaciones privadas para

trabajar en el área de la educación popular. La asociación más prominente es el Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular (INIEP), dirigido por el ex-Ministro de Educación, Padre Fernando Cardenal, e integrado por prominentes educadores tales como Juan Bautista Arrien, ex-director de la Oficina de Planificación y Desarrollo del MED, Francisco Lacayo, ex-vice Ministro de Educación de Adultos y Roberto Sáenz, ex-director de Educación de Adultos. Todos ellos desempeñaron papeles claves en la CNA y los subsiguientes programas de EBA. Orlando Pineda, un educador carismático que estuvo a cargo de la alfabetización en el Departamento de Río San Juan, donde el analfabetismo fue reducido de los niveles más altos a los más bajos del país, ha fundado su propio centro, la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca.

Estos ex-líderes de los que fueron los programas educativos más innovadores y exitosos de los años sandinistas, según juzgan muchos, admiten que cometieron errores muy importantes cuando estuvieron en posiciones importantes del gobierno. Quizás indebidamente duros para con ellos mismos, declaran que su conceptualización del proceso de alfabetización de adultos fue desfigurada. Ellos subestimaron el tiempo necesario que una persona necesitaba para ser «alfabetizada» y vieron la alfabetización muy vinculada con las habilidades de lectura y escritura. Además, ellos formaron parte de un aparato gubernamental que intentó «llevar la alfabetización al pueblo» sin tomar en consideración el mundo cognoscitivo y empírico del estudiante y, más generalmente, fomentaron la dependencia más que la autonomía de parte de los programas beneficiarios del estado.²⁴ Ahora que ellos están fuera del ejercicio diario del poder y tienen más tiempo para la reflexión, creen que pueden corregir estos errores del pasado y promover programas de educación de adultos más congruentes con sus ideales y la realidad de los estudiantes adultos.²⁵

Los programas de educación popular del INIEP y la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca, integran la alfabetización y la instrucción post-alfabetización con entrenamiento en habilidades técnicas relacionadas a la organización de cooperativas, el incremento de la producción agrícola, preservación de los recursos naturales, mejoramiento de la salud familiar y comunal, y proveer una vivienda más digna. Los promotores comunales están entrenados para extender la cobertura de estos programas. Personas conocedoras de la sabiduría popular local así como tradicional también son empleados en los programas. Los materiales de lectura son desarrollados *in situ* con los participantes en los programas. Ambos programas tienen planes para proveer instrucción post-alfabetización que será el equivalente al primer nivel de formación técnica (la educación primaria más tres años de educación secundaria).

Incluso, más ambicioso, Nitlapán, el instituto de investigación y desarrollo a la Universidad Centroamericana (UCA), ha diseñado su programa de educación popular «La Universidad Campesina». Los cursos que se ofrecen en el primer semestre de la UCA son ahora desarrollados completamente en el campo. Un rasgo especial de la Universidad Campesina de Nitlapán, en sus cuatro núcleos por todo el país, es que la EBA y el entrenamiento técnico están combinados con el acceso a fondos de crédito rotativo que proporcionan dinero inicial para la creación de empresas campesinas. Como ha sido anotado en el capítulo 4, los núcleos de desarrollo experimental, tales como los iniciados por Nitlapán, también ofrecen una oportunidad a las universidades para vincular el conocimiento local con el conocimiento internacional en la preparación de un nuevo profesional que tenga una mejor comprensión de los problemas nacionales y que podría ser una manera más realista de resolverlos.²⁶

Al mismo tiempo, los programas de educación popular iniciados en los ochentas por las organizaciones de masa sandinistas, tales como la Asociación de Trabajadores del Campo (ATC) y las Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG), continúan llegando a las poblaciones rurales con información útil relacionada con la economía nacional, los derechos de los trabajadores y cómo organizar y manejar una cooperativa. Ambas, la ATC y la UNAG, tienen oficinas de asuntos de la mujer con programas educativos para las mujeres. La publicación de la ATC «Acercándonos a Nuestros Cuerpos», por ejemplo, examina problemas tales como el doble patrón moral para el hombre y la mujer concerniente a la virginidad. Lo mismo la Asociación de Mujeres Nicaragüenses «Luisa Amanda Espinoza» (AMNLAE) ofrece programas tanto para mujeres mayores como para adolescentes dirigidos al desarrollo de la auto-estima, el conocimiento acerca de sus cuerpos y el conocimiento de sus derechos como mujer.²⁷

Los programas patrocinados por las asociaciones cristianas de base continúan jugando un papel importante en la provisión de alfabetización y EBA en el período post-sandinista. ALFALIT (Alfabetización y Literatura), que ha trabajado en conjunto con el MED desde la Campaña de alfabetización de 1980, ofrece programas de alfabetización en ochenta comunidades rurales, incluyendo la Costa Atlántica Norte donde la instrucción es en miskito y sumo. Quinientos maestros reclutados por ALFALIT en 1990 enseñaron a más de 1,500 adultos. El Centro Evangélico Pro Ayuda al Desarrollo (CEPAD), que trabaja cercanamente a ALFALIT, alcanzó un número más pequeño de estudiantes —aproximadamente 500 en 120 comunidades rurales.²⁸ En 1992 varios maestros de ALFALIT así como también de CEPAD, estuvieron usando las cartillas distribuidas por el MED,

lo mismo que sus propios materiales.

A pesar de la proliferación de organizaciones privadas que ofrecen programas innovados de alfabetización y EBA, uno de los mayores problemas ha sido el limitado número de jóvenes y adultos alcanzados. Ejemplos de la magnitud de las operaciones son los siguientes: En el duodécimo aniversario de la completación de la Cruzada Nacional de Alfabetización, el INIEP anunció que había enseñado a trescientos nuevos alfabetizados en siete comunidades. En el «polo de desarrollo» de Petacaltepe en Chinandega también habían entrenado a treinta técnicos de diez cooperativas en habilidades organizativas y gerenciales y en veterinaria.²⁹ La Asociación de Educación Popular dirigida por Orlando Pineda tiene un personal de ocho personas que entrenan promotores comunales en cinco comunidades; los promotores a su vez, están supuestos a entrenar a entre seis y diez educadores de adultos, cada uno de los cuales enseñará a entre cuarenta y cincuenta estudiantes. Incluso asumiendo que el efecto multiplicador trabaja óptimamente, el máximo que se podrá alcanzar será 2,500. La Asociación, donde puede, trabaja con la ATC y la UNAG para extender su alcance. Pero en algunos casos, las varias agencias de alfabetización nombradas arriba están trabajando en la misma comunidad, pero no en coordinación la una con la otra. Hay una necesidad obvia para que estas organizaciones privadas se interconecten y, en la medida de lo posible, coordinar sus esfuerzos con los del Estado.

El liderazgo del MED, sin embargo, se ha encontrado desconectado de algunas de estas iniciativas populares. Como un caso especial: el 23 de agosto de 1993, Orlando Pineda declaró la municipalidad de San Francisco Libre un territorio «libre de analfabetismo» debido a las actividades de alfabetización de su organización. El MED, a su vez, publicó un comunicado oficial anunciando que, de acuerdo con la Constitución del país, es el único que tiene autoridad para iniciar y evaluar los resultados de una campaña de alfabetización y que cualquier campaña deberá ser desprovista de propaganda política partidaria.³⁰

CONCLUSIONES

Al tiempo que la controversia ha rodeado el contenido de los libros de lectura de la educación de adultos, el mayor problema que enfrentan los que definen las políticas educativas es la magnitud del analfabetismo en Nicaragua. Aunque la educación de adultos es una supuesta prioridad del gobierno de Violeta Chamorro, no ha recibido la atención ni los recursos necesarios para controlar el crecimiento del analfabetismo en los años

recientes. Como mínimo, hay al menos un millón de nicaragüenses analfabetas mayores de quince años. A pesar de los heroicos esfuerzos del personal de la oficina de educación de adultos en el MED para detener el enorme problema del analfabetismo, el estado está limitado en lo que ha sido capaz de cumplir en la obtención de fondos de fuentes nacionales o agencias donantes internacionales como el Banco Mundial y la AID, quienes han designado la educación primaria como la prioridad máxima. La UNESCO y la UNICEF han hecho modestas donaciones para publicar cartillas, organizar talleres de entrenamiento para alfabetizadores y técnicos y establecer proyectos experimentales tales como el organizado para mujeres y niños en la región norte de la Costa Atlántica. Algunos fondos para los esfuerzos del MED han venido de ONGs europeas, las que parece, están mayormente interesadas en apoyar los programas innovadores de las organizaciones privadas de educación popular. Estos esfuerzos populares, aunque prometedores desde el punto de vista pedagógico, están limitados en su influencia.

La situación ha conducido a educadores como Juan B. Arrien y Katherine Grigsby a hacer llamados para una nueva Campaña Nacional de Alfabetización. La CNA de 1980 es aún vista como una «gran convivencia», una «gran reunión» que unió al país como ninguna otra movilización social lo ha hecho.³¹ Incluso, muchos de los más opuestos a todas las políticas del FSLN y su período de mando, son favorables en su apreciación de la CNA como un esfuerzo educativo que benefició a la mayoría de los sectores desprotegidos de la sociedad. En un ensayo conmemorando el duodécimo aniversario de la Cruzada Nacional de Alfabetización, Arrien, el Secretario Permanente de la Comisión Nacional de la UNESCO en Nicaragua, hace una pregunta provocativa: Puesto que el gobierno de Chamorro ha decidido continuar la política iniciada por el FSLN de distribuir tierra al que la necesita ¿porqué no le da también continuidad al proceso de alfabetización lanzando otra CNA? Como él remarca, «quién sabe, podría ser la mejor solución para superar la crisis nacional que el país está enfrentando».³² Reforzando el señalamiento hecho por Arrien, Katherine Grigsby, ex-Vice-Ministro de Educación sandinista, también ha argumentado que podría ser posible construir un consenso nacional alrededor del derecho de todos los nicaragüenses a aprender. Tal esfuerzo reuniría organizaciones populares, movimientos sociales de la sociedad civil, las ONGs y otros actores sociales para iniciar un proyecto educativo con un auténtico sello nacional.³³ El capítulo sobre las conclusiones examinará la necesidad de tal proyecto nacional en el ámbito político como también en el sistema educativo.

NOTAS

1. Ver, por ejemplo, Juan Bautista Arrien, «The Transformation of Education: UNO's Political Project», «Envío» 10, no. 122 (Septiembre de 1991), pp. 23-25; y su «Recordando la Legitimidad de la Cruzada Nacional de Alfabetización (1980)», folleto mimeografiado (Managua: Oficinas de la Comisión Nacional de la UNESCO en el Ministerio de Educación, agosto de 1991).
2. Colin Lankshear, «Adult Literacy in Nicaragua 1979-90», en Peter Freebody y Anthony K. Welsh (eds.) Knowledge, Culture and Power: International Perspectives on Literacy as Policy and Practice, (Washington D.C.: Falmer Press, 1993), p. 115. Lankshear cita a Carlos Vilas, «What Went Wrong», NACLA «Report on the Americas» 24, no. 1 (junio de 1990) como la fuente de su información en el porcentaje de analfabetismo en la región de Managua.
3. El estimado de 1980 estaba basado en el hecho de que 130,000 adultos, que fueron declarados no educables por varias razones, fueron excluidos del número de personas consideradas analfabetas.
4. «Nicaragua Primary Education Subsector Assessment» Reporte preparado bajo contrato No. AID/LAC 0032-C-00-9036-00 entre USAID/Nicaragua y la «Academy for Educational Development», Juárez Asociados, y Research Triangle Institute (Washington D.C.: USAID/LAC/Education and Human resources Technical Services Project, 31 de Mayo de 1991), pp. 151-52. También ver Aura Peralta C. «Alfabetización a 25,000 este año», «La Prensa», 1º de abril de 1992, p. 3.
5. Una cifra de más de un millón de analfabetas (de diez años de edad y más) fue calculada en «Nicaragua Primary Education Subsector», p. 151. El porcentaje de analfabetismo de 1993 fue calculado sobre la base de cifras de población citadas en la hoja informativa «Población y Desarrollo en Nicaragua», compilada por Profamilia y Rápido IV, Managua, septiembre de 1993. Su dato indica que 54 por ciento de 4.1 millones de nicaragüenses eran de 15 años de edad y mayores.
6. Deberá ser anotado que el gobierno de Chamorro considera el analfabetismo para los que están sobre la edad de 15 años, mientras que el FSLN incluyó jóvenes entre las edades de 10 y 15 años. Durante los ochentas, aproximadamente el 20 por ciento de las matrículas en educación de adultos consistió de jóvenes en este grupo de edad que fueron incapaces de asistir a las escuelas diurnas regulares a causa de la necesidad de trabajar o atender las labores domésticas.

7. C. Lankshear, P. Sandiford, M. Montenegro, G. Sánchez, C. Coldham y J. Cassel, «Twelve Years On: Literacy in a Nicaraguan Community», mimeografiado (Managua: UNAN, Facultad de Medicina, Proyecto Alfabetización Materna Salud Infantil, 1992).
8. Ibid.
9. Lankshear, «Adult Literacy», p. 137 y p. 114 sobre infantes salvados por tener madres educadas.
10. Juan B. Arrien y Róger Matuz Lazo (eds.), «Nicaragua: Diez Años de Educación en la Revolución» (Managua: MED, 1989), p. 428.
11. Ibid. p. 386.
12. Dato proporcionado por la oficina de educación de adultos, MED.
13. Vilas, citado en Lankshear, «Adult Literacy», p. 115.
14. Cifra para 1991 encontrada en «Nicaragua Primary Education Subsector» p. 71; cifra para 1993 basada en visitas a la oficina de educación de adultos.
15. Entrevista con Juan José Montenegro, Director de la Oficina de Educación de Adultos en Managua, el 2 de abril de 1992.
16. «Nicaragua Primary Education Subsector», pp. 152, 164.
17. «Alfabetización en el Olvido», «El Nuevo Diario», 3 de agosto de 1992. También deberé anotar que cuando intenté entrar al Museo con el equipo de investigación de la Facultad de Medicina de la UNAN-Managua estudiando la alfabetización materna y salud infantil y miembros del equipo del MED, la llave de la puerta del frente estaba tan deteriorada que fue imposible introducirla por la cerradura. La cerradura de la puerta tuvo que ser reemplazada.
18. Ver, por ejemplo, Juan Ignacio Gutiérrez, «¿Qué Pasó con el Museo de la Alfabetización?», «Barricada», 28 de septiembre de 1993, p. 5 y carta de apoyo del ex-Ministro de Educación Fernando Cardenal, «¿Dónde está el Museo de la Alfabetización?», «El Nuevo Diario», 30 de septiembre de 1993, p. 4.
19. El edificio del ex-Museo Nacional de la Alfabetización está actualmente ocupado por el nuevo Centro para la Enseñanza de la Democracia (descrito en el capítulo 3). El centro ha recibido soporte financiero de National Endowment for Democracy de los Estados Unidos y la asistencia técnica de la Federación Americana de Maestros.
20. «Literacy Museum Reopened»: comunicación que la Nicaragua Network Hotline envió por correo electrónico (e-mail) el 25 de octubre de 1993 y

- enlistado como «Tópico 6». Para mayor información contactar la Nicaragua Network Education Fund (1247 E. St., SE, Washington D.C. 20003).
21. «Nicaragua Primary Education Subsector», p. 152.
 22. La mayoría de estas fotografías fueron de los archivos del periódico pro-sandinista «Barricada».
 23. Estos fueron también valores promovidos por los sandinistas pero desde una perspectiva ideológica diferente.
 24. Estas confesiones parecerían contradecir el punto de vista sostenido por educadores fuera de Nicaragua que el gobierno revolucionario había montado un programa de educación de adultos basado en las ideas del educador brasileño Paulo Freire que clamó para que los estudiantes adultos fueran fortalecidos por medio del proceso dialógico, para aprehender el mundo con el objeto de cambiarlo.
 25. Entre las varias entrevistas están la de Francisco Lacayo, en Managua el 6 de febrero de 1992; Katherine Grigsby, el 10 de febrero de 1992 y Orlando Pineda, el 25 de mayo de 1993.
 26. Xabier Gorostiaga, «New Times, New Role for Universities of the South», «Envío» (julio 1993): pp. 24-40.
 27. Verónica Alemán, «Sexist laws scorched», y «Learning to be women», «Barricada Internacional» 13, Nº 359 (marzo de 1993), pp. 19-21.
 28. La información sobre ALFALIT y CEPAD está tomada de «Nicaragua Primary Education Subsector», p. 166. Como el reporte lo anota, las cifras sobre los maestros y estudiantes de ALFALIT y CEPAD están incluidas en las estadísticas del MED en la provisión de alfabetización.
 29. Luis Padilla Mejía, «Alfabetización en Homenaje al XII Aniversario de la Cruzada», «Barricada», 24 de marzo de 1993.
 30. Ministerio de Educación, «Comunicado», «Maestro» 2, Nº 17 (septiembre de 1993), p. 4. También ver, «Continuing the Literacy Campaign», «Barricada Internacional», 13, no. 365, (septiembre de 1993), p. 26.
 31. Frase del poeta nicaragüense Pablo Centeno Gómez quien fue entrevistado en Managua el 2 de junio de 1984.
 32. Juan Bautista Arrien, «Recordando la Legitimidad de la Campaña Nacional de Alfabetización (1980)», (Managua: MED/Oficina de la Misión Permanente de la UNESCO, agosto de 1992), p. 6.
 33. Katherine Grigsby Vado, «Educación, Estado y Sociedad Civil», «Seminario», 17 de septiembre de 1992, pp. 7-8.

CONCLUSIONES

No es sorprendente que los sistemas de educación nacional, los cuales son agentes de transmisión y socialización cultural, sean esferas de conflicto. Discusiones sobre los fines y medios de la educación, y contenido y métodos de la instrucción, son hechos comunes en la mayoría de las sociedades, si no en todas. Lo que hace especial el caso de Nicaragua es la naturaleza dramática de los cambios—en cuanto a las grandes decisiones políticas y educativas— que han ocurrido en un tiempo relativamente corto.

Entre 1979 y 1990, Nicaragua experimentó una gran revolución social que incluyó la derrota de una dictadura militar y el establecimiento de un gobierno popular y anti-imperialista, el que eventualmente, vino perdiendo poder, no como resultado de una derrota militar, sino por la vía de elecciones nacionales.¹ La coalición de partidos y fuerzas políticas que ganaron las elecciones de febrero de 1990, estaba decidida a reinsertar el país al sistema global de economía capitalista y reestablecer, en muchos aspectos, el *status quo* anterior al período revolucionario.

El caso nicaragüense es especial pero no único, pues los cambios que están ocurriendo en los países de Europa Oriental y la ex-Unión Soviética (especialmente en la República Rusa), representan una transición de varias formas de socialismo a capitalismo. Similitudes entre estos países y Nicaragua, incluyen iniciativas para revivir valores tradicionales y disposiciones educativas.² Los esfuerzos de países como Polonia para reintroducir la religión al currículum nacional, encuentran su contraparte en la extraordinaria influencia que la jerarquía de la Iglesia Católica en Nicaragua, ejerce en la reformulación de los planes de educación nacional. La crisis económica y social que llevó a la ruina a las ex-repúblicas de la Unión Soviética y Europa Oriental y que, a través de «tratamientos de choque», estaban dirigidas a introducir mecanismos de mercado en las economías de estados planificados, encuentran su contraparte en Nicaragua —de la misma manera que en otros países de América Latina y África que siguen la austeridad fiscal y las medidas de reestructuración económica recomendadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. La lucha por definir un modelo de desarrollo que introduzca lo mejor de la economía de mercado, adjudicando al estado un papel de facilitador de servicios sociales básicos, caracteriza a los ex-países socialistas y a muchos países en vías de desarrollo. De la misma manera, la necesidad de alcanzar un

consenso político y acuerdos nacionales —una «concertación» nacional— es una prioridad para las sociedades que están experimentando una difícil transición en sus sistemas políticos y económicos.

En Nicaragua, como en otros países, el sistema educativo ha sido visto por el recién instalado gobierno, como una institución que puede ser re-dirigida hacia el logro de fines políticos y económicos. Las escuelas representan agentes importantes para socializar en la juventud valores de consenso nacional, y medios para desarrollar las habilidades necesarias para el crecimiento económico. En este sentido, los sistemas educativos en los noventas, están llamados a contribuir al desarrollo nacional, exactamente como sucedió en el período posterior a la segunda guerra mundial con los recién independizados estados-naciones en Africa, Asia y Oceanía.

EDUCACION Y RECONCILIACION NACIONAL

En abril de 1990, el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) cedió el poder a la Unión Nacional Opositora (UNO) encabezada por Violeta Barrios de Chamorro. Los objetivos del nuevo «Gobierno de Salvación Nacional» fueron alcanzar la paz, la democracia y prosperidad económica en un país que había sido desgarrado y empobrecido por casi una década de guerra, desastres naturales y una economía en decadencia. El sistema educativo, el cual había sido usado como un instrumento para ganar a la juventud a la causa revolucionaria y a un nuevo modelo de desarrollo económico durante el período de mando sandinista, fue despolitizado y despojado de su contenido ideológico. En su lugar, valores nicaragüenses más tradicionales serían introducidos, junto con contenidos y métodos educativos conducentes a la práctica democrática y a la reconciliación nacional.

La brecha entre intenciones y práctica, sin embargo, ha sido grande. En muchos aspectos, el nuevo gobierno simplemente sustituyó un marco ideológico y una serie concomitante de valores por otro. Valores de orientación socialista fueron reemplazados por valores de inspiración cristiana. Un conjunto de textos doctrinarios fue reemplazado por otro. Aún más, procedimientos dogmáticos de enseñanza continúan usándose. El resultado de estas «reformas» ha sido que, lejos de contribuir a la reconciliación nacional, los nuevos contenidos y prácticas curriculares han contribuido a reforzar o intensificar la polarización de fuerzas existentes en la sociedad.

No sólo los libros de texto y el currículum han sido fuentes de conflicto,

sino que también los procesos de contratación, promoción y despido de maestros y administradores han sido manipulados por consideraciones parciales e ideológicas. Iniciativas del gobierno Chamorro para disminuir el rol del estado en el abastecimiento y administración educativas, introducir aranceles obligatorios y pago por libros de texto, y generalmente, privatizar el sistema educativo, han generado fuertes controversias también. Aspectos relacionados con el financiamiento de la educación han llevado a choques violentos entre estudiantes y fuerzas de la policía nacional. Este es particularmente el caso de la huelga de 1992 de la comunidad universitaria sobre la distribución del presupuesto nacional respecto a las universidades.

Choques violentos con la policía también han sido experimentados en protestas de maestros, principalmente la huelga nacional de dos meses en 1991, sobre salarios, prestaciones sociales, seguridad laboral y leyes de protección a los maestros. A lo largo del período 1990-1993 hubo frecuentes tomas de escuelas y oficinas ministeriales por parte de padres de familia, maestros y estudiantes para protestar por políticas introducidas por el nuevo gobierno, y que ellos visualizaron como destructivas de las conquistas del período revolucionario.

Una respuesta ha sido el endurecimiento de la posición del Ministro de Educación contra las protestas, las cuales han sido evaluadas como violatorias a las leyes nacionales, regulaciones ministeriales y a las normas de la decencia. En estos casos, El Ministerio de Educación (MED) ha despedido maestros y suspendido estudiantes. Las destituciones y suspensiones han elevado las tensiones con la pro-sandinista unión de maestros ANDEN, y contribuido a atizar la polarización entre una porción considerable de la fuerza magisterial y el MED.

Otra respuesta ha sido el intento de acomodar puntos de vista opuestos. Dicha conciliación se da dentro de un marco de «liberalización», dirigida a promover la sociedad civil, lo mismo que contra el papel de intruso que el estado jugó en el pasado en la educación y en otras áreas institucionales importantes. Para su mérito, el Ministro de Educación ha declarado que, como parte de sus iniciativas para descentralizar la administración del sistema educativo nacional, consejos escolares locales (compuestos por los directores, maestros, padres y estudiantes) tendrían la facultad de elegir los libros de texto. Por ejemplo, si el consejo escolar estuviera correctamente elegido y constituido, sería aceptable para la escuela reintroducir un libro de texto sandinista como el libro de lectura «Carlitos» (para los grados de educación primaria).

La concesión de una mayor autonomía a los maestros de la región de la Costa Atlántica, para diseñar su propio currículum y publicar libros de

texto en idiomas de la región, fue otra iniciativa. Durante los primeros tres años de la administración Chamorro, como en los años iniciales del gobierno del FSLN, el MED había violado esta autonomía al introducir textos inapropiados, elaborados fuera del país, y al censurar los contenidos desarrollados localmente y que no eran del parecer de los funcionarios del MED en la capital, Managua. Sin embargo, para el segundo semestre de 1993, nuevos juegos de libros de idioma (que habían sido elaborados en conjunto con el Centro para la Investigación y Documentación de la Costa Atlántica, CIDCA) estaban disponibles en miskito e inglés para el primer grado de la escuela primaria. Aún más, por primera vez, materiales de post-alfabetización se podían obtener en miskito y sumo, como parte de un programa experimental de educación materna y salud infantil en la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN).

La parte más controversial de la instrucción, Moral y Cívica, también fue objeto de consideración por parte del MED. Tal disciplina podría tener menos carga doctrinaria. En 1993, el recién establecido Centro para la Enseñanza de la Democracia, no sólo estuvo entrenando maestros para un mayor compromiso con la educación, búsqueda de soluciones a problemas y grupos orientados a la instrucción, sino también, desarrollando políticas que definieran las contribuciones de la educación a la democracia, en términos de los conocimientos y habilidades requeridas para formar ciudadanos críticos, participativos e investigadores.³ Los funcionarios del MED mantuvieron la expectativa de que el Centro elaboraría libros de texto alternativos a los existentes en el nivel de educación primaria en Cívica, Moral y Urbanidad, y en el nivel de educación secundaria en Cívica y Formación Social.

Estas iniciativas hacia la liberalización, también involucraron tensiones y contradicciones. A pesar de su fuerte creencia en el valor de la libertad, en general, y de la liberalización académica, en particular, el Ministro y muchos de sus allegados más cercanos también son ideólogos religiosos de un catolicismo conservador y místico. Para el Ministro, no todos los valores tienen la misma importancia; algunos de ellos son más significativos para ser enseñados que otros. El Ministro de Educación es uno de los líderes nacionales contra el aborto y a favor del movimiento «pro-vida».⁴ Aunque el MED tuvo la voluntad de ceder una autonomía administrativa substancial a las escuelas individuales y a los concejos municipales de educación que entraran en acuerdo con él, no deseaba renunciar a sus responsabilidades curriculares y normativas.⁵

Las tensiones y contradicciones también caracterizaron el período de mandato sandinista. Quizás la mayor contradicción en el proceso revolucionario fue la que se observó entre el principio de participación de las

masas en la toma de decisiones para la sociedad y la conducción de arriba hacia abajo del partido de gobierno, que creía saber qué era lo mejor para los intereses de la población.⁶ La creencia de que la Dirección Nacional lo sabía todo, condujo al partido y sus organizaciones de masa afiliadas, a ejercer una influencia sectaria excesiva sobre la práctica y política educativa, y a contener los puntos de vista disidentes en todos los niveles del sistema educativo. Para 1988, sin embargo, el FSLN comenzó a moderar sus posiciones doctrinarias en educación, igual que como lo hizo en la esfera política, con el objeto de avanzar en el proceso de paz.

En 1993, con una necesidad similar de moderar posiciones intransigentes en la práctica y política educativa, hubo algunos signos de progreso entre el gobierno de Chamorro y la oposición. Intentos de reajustes vinieron no solamente de parte del Ministerio de Educación sino también de uno de sus más fervientes críticos, la comunidad universitaria. Líderes de la educación superior propusieron un rol más constructivo para las universidades en el análisis de los problemas sociales existentes y el diseño de modelos alternativos de desarrollo. La serie de foros organizados por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua), «La Nicaragua Posible», en 1992-1993, fue indicativo de la voluntad de la comunidad universitaria por contribuir a la formulación de estrategias para superar las dificultades económicas y políticas que enfrentó el país en el período post-sandinista. Los centros regionales de investigación y enseñanza que la Universidad Centroamericana (UCA) ha establecido, también son ilustrativos de cómo las instituciones de la educación superior pueden contribuir a la democratización del conocimiento y a los esfuerzos de desarrollo a nivel de base.⁷

Estas iniciativas, sin embargo, están limitadas por la hostilidad y la división que aún caracterizan las relaciones entre la comunidad universitaria y el MED, la competencia ascendente entre universidades por enlistar un mayor número de estudiantes y maestros con el objeto de reunir dinero adicional, y los conflictos internos que existen dentro de las universidades entre la administración, los estudiantes y maestros sobre iniciativas como el cobro de aranceles. Otra preocupación es el cómo será invertido el ingreso aumentado.

La división y las contiendas dentro de la comunidad educativa reflejan la creciente polarización de las fuerzas sociales en la sociedad. Durante el segundo semestre de 1993, una crisis política surgió después de otra — en julio, la ocupación de la ciudad de Estelí por parte de ex-combatientes del Ejército Sandinista y fuerzas de la ex-resistencia; en agosto, el secuestro de funcionarios de alto nivel del gobierno y de partidos políticos por parte de grupos rearmados; y en septiembre, una huelga del transporte nacional,

violencia en las calles de Managua y el rompimiento de las relaciones de entendimiento entre el gobierno de Violeta de Chamorro y el FSLN.⁸ El conflicto político contribuyó a una crisis económica extrema en el país, en la que la pobreza masiva afectó la posibilidad de los estudiantes de asistir a las escuelas, y a los padres en la obligación de pagar aranceles; iniciativas que acompañaron directrices ministeriales para descentralizar la educación y trasladar los costos a los usuarios. En esta situación ¿qué contribuciones podía hacer la educación a la reconciliación y el desarrollo nacional?

CAMBIO DE REGIMEN POLITICO Y REFORMA EDUCATIVA

Es irrazonable esperar que un sistema educativo juegue un mayor rol, a corto plazo, en la transformación de la cultura política, en la reintegración de las divisiones sociales y políticas, y en el estímulo del crecimiento económico. A largo plazo, las escuelas influyen en el logro de tales fines; sin embargo, objetivos más razonables pueden ser que el país proporcione educación básica a todos los niños en edad escolar, lectura y escritura, y que puedan hacer cálculos, y que tengan el conocimiento y las habilidades necesarias para buscar e interpretar información acerca de los fenómenos sociales básicos que afectan su vida diaria. También se puede esperar una educación básica para proporcionar a los individuos los fundamentos para continuar su educación por medio de programas formales y no-formales a lo largo de sus vidas.

Incluso objetivos modestos como garantizar que todos los niños tendrán acceso a la educación básica de 4 a 6 años, que todos los niños tendrán una silla dónde sentarse y que no les faltarán los libros de texto, no son fáciles de alcanzar en un país tan empobrecido como Nicaragua. Ciertamente, éstos fueron los objetivos del FSLN —objetivos que quedaron sin cumplir después de diez años de esfuerzos heroicos para extender, mejorar y transformar la educación en Nicaragua.

¿Ha tenido más éxito en el alcance de estos objetivos el gobierno de Chamorro? Si examinamos lo que se ha hecho para mejorar el acceso a la educación básica, mejorar la retención y promoción escolar, profesionalizar a los maestros en servicio y reducir el analfabetismo adulto, el cuadro nos indicará que aún queda un número incontrolable de problemas.

Tanto la administración del FSLN como la de Chamorro, han intentado extender la educación para alcanzar a las vastas mayorías de niños y jóvenes nicaragüenses. Durante el período de gobierno del FSLN, la población enrolada en programas de educación preuniversitaria, llegó

a ser hasta de 839,854 en 1987.⁹ Si se incluyeran la educación superior, la educación de adultos y los programas de entrenamiento ocupacional, la población enrolada en programas educativos vendría a ser de más de un millón de nicaragüenses (aproximadamente 28 por ciento de una población total estimada en 3.5 millones). Por su parte, el gobierno Chamorro asevera que aproximadamente un cuarto de la población total de Nicaragua se enroló en programas educativos en 1993. Las matrículas preuniversitarias son de aproximadamente 1.06 millones en un país de 4.1 millones de habitantes.¹⁰ A pesar de todo, en ambos años hubo una población mayor de 150,000 niños sin acceso a la educación básica.

Asegurar el acceso a la instrucción no garantiza éxito en el cumplimiento de la educación básica. Mejorar la retención escolar y los porcentajes de promoción y disminuir la repitencia han sido metas difíciles de alcanzar en ambos gobiernos. En 1978, un año antes del triunfo de la Revolución Sandinista, la tasa de retención en el nivel de educación primaria (quienes terminaron el año escolar hasta completarlo) fue de 85 por ciento; en 1984 esta misma tasa fue de 82 por ciento. Bajo la administración Chamorro la tasa de retención fue de 82 por ciento en 1992, mientras la meta declarada por el MED para 1993 era de alcanzar un 88 por ciento.¹¹

La repitencia ha sido un problema persistente, especialmente en los primeros grados. En 1990, 30 por ciento de los alumnos de los primeros grados repetían el año; dos años más tarde el porcentaje de repitencia fue prácticamente el mismo (29%). La tasa de promoción de la educación primaria, sin embargo, había mejorado en los primeros grados. Esto ha ocurrido no como consecuencia de una mejor instrucción sino porque el MED decidió en 1992 experimentar la promoción automática entre primero y segundo grado, para aproximadamente una quinta parte de los estudiantes que no completaron satisfactoriamente el primer grado. La tasa de promoción entre primero y segundo grado, por lo tanto, fue superada de 48 por ciento en 1990 a 58 por ciento en 1992. En el mismo período, la deserción del primer grado fue reducida de 23 a 19 por ciento.¹²

A pesar del mejoramiento en la tasa de promoción entre el primer y el segundo grado, hay cosas que aún preocupan. El Ministerio muy probablemente no continuará la promoción automática más allá del segundo grado, dado que tampoco tendrá los fondos necesarios para contratar maestros que enseñen a gran cantidad de alumnos. Este fue también un problema durante los ochentas y razón para no continuar con la política de promoción automática. En 1993, estudios a pequeña escala, hechos con estudiantes que experimentaron la promoción automática en

a ser hasta de 839,854 en 1987.⁹ Si se incluyeran la educación superior, la educación de adultos y los programas de entrenamiento ocupacional, la población enrolada en programas educativos vendría a ser de más de un millón de nicaragüenses (aproximadamente 28 por ciento de una población total estimada en 3.5 millones). Por su parte, el gobierno Chamorro asevera que aproximadamente un cuarto de la población total de Nicaragua se enroló en programas educativos en 1993. Las matrículas preuniversitarias son de aproximadamente 1.06 millones en un país de 4.1 millones de habitantes.¹⁰ A pesar de todo, en ambos años hubo una población mayor de 150,000 niños sin acceso a la educación básica.

Asegurar el acceso a la instrucción no garantiza éxito en el cumplimiento de la educación básica. Mejorar la retención escolar y los porcentajes de promoción y disminuir la repitencia han sido metas difíciles de alcanzar en ambos gobiernos. En 1978, un año antes del triunfo de la Revolución Sandinista, la tasa de retención en el nivel de educación primaria (quienes terminaron el año escolar hasta completarlo) fue de 85 por ciento; en 1984 esta misma tasa fue de 82 por ciento. Bajo la administración Chamorro la tasa de retención fue de 82 por ciento en 1992, mientras la meta declarada por el MED para 1993 era de alcanzar un 88 por ciento.¹¹

La repitencia ha sido un problema persistente, especialmente en los primeros grados. En 1990, 30 por ciento de los alumnos de los primeros grados repetían el año; dos años más tarde el porcentaje de repitencia fue prácticamente el mismo (29%). La tasa de promoción de la educación primaria, sin embargo, había mejorado en los primeros grados. Esto ha ocurrido no como consecuencia de una mejor instrucción sino porque el MED decidió en 1992 experimentar la promoción automática entre primero y segundo grado, para aproximadamente una quinta parte de los estudiantes que no completaron satisfactoriamente el primer grado. La tasa de promoción entre primero y segundo grado, por lo tanto, fue superada de 48 por ciento en 1990 a 58 por ciento en 1992. En el mismo período, la deserción del primer grado fue reducida de 23 a 19 por ciento.¹²

A pesar del mejoramiento en la tasa de promoción entre el primer y el segundo grado, hay cosas que aún preocupan. El Ministerio muy probablemente no continuará la promoción automática más allá del segundo grado, dado que tampoco tendrá los fondos necesarios para contratar maestros que enseñen a gran cantidad de alumnos. Este fue también un problema durante los ochentas y razón para no continuar con la política de promoción automática. En 1993, estudios a pequeña escala, hechos con estudiantes que experimentaron la promoción automática en

lugar de repetir el año, indican que dichos estudiantes aún manifiestan problemas académicos y que son candidatos a abandonar o repetir el año.¹³

Las tasas de promoción más allá del segundo grado no han mejorado mucho. El porcentaje promedio de instrucción de aquéllos que desertaron se mantiene en menos de tres años de educación. Menos de una tercera parte de los estudiantes que comienzan la educación primaria se gradúan, y el número de años/estudiantes que se requieren para producir un graduado, se mantiene en más de diez años. En 1979, aproximadamente un 22 por ciento de los estudiantes que comenzaron la educación primaria, la completaron llegando hasta el sexto grado; en 1992 el mismo 22 por ciento fue citado por el MED. En ambos años, menos de un 10 por ciento de la población escolar rural completó su escuela primaria.

El número de estudiantes que desertan y fracasan en el sistema escolar es un factor considerable que contribuye a incrementar los índices de analfabetismo en el país. Esta estadística era en 1993, igual o mayor que la de 50 por ciento encontrada en 1980, cuando se comenzó la Campaña Nacional de Alfabetización. En términos absolutos, en 1993 hubo aproximadamente medio millón más de nicaragüenses analfabetas que en 1980.

La ineficiencia interna del sistema escolar (medida por las deserciones, repitencias y tasas de promoción) es muy costosa, especialmente para un presupuesto educativo que ha venido decreciendo en términos reales en los últimos años. En 1993, la educación preuniversitaria recibió aproximadamente \$54 millones de dólares; mientras en 1992 se le asignaron \$55 millones. El presupuesto para educación probablemente será menor en 1994, con mayores recortes en los gastos del gobierno por recomendaciones del Fondo Monetario Internacional.

Los presupuestos educativos, severamente limitados en ambos gobiernos, sugieren que muy pocos fondos estuvieron disponibles de fuentes domésticas para inversión de capital y desarrollo. Disponiendo el MED con menos de \$60 dólares para ser invertidos en cada estudiante por año, ha tenido que transferir los costos educativos a los padres y comunidades, la mayoría de los cuales son muy pobres. La gravedad de la situación está dada por el deterioro de los edificios y aulas escolares y la escasez general de equipos y materiales educativos. Cuando la administración Chamorro asumió el poder, el 10 por ciento de los salones de clases necesitaban ser reemplazados por completo y otro 55 por ciento necesitaban reparaciones.¹⁴ (De 1984 en adelante, con el incremento de la parte del presupuesto correspondiente a la defensa militar, el MED dependía de las comunidades para reparar y mantener las escuelas, las cuales, junto con los centros de salud, frecuentemente eran objetivos de ataques contrarrevolucionarios).

Aún más, había un déficit de 250,000 sillas escolares. Desde 1990, el MED ha iniciado importantes esfuerzos para reparar las escuelas consideradas inservibles o dañadas, y equipar a las escuelas con más de 137,000 sillas escolares.

Como se vio en los Capítulos 2 y 3, el MED (con \$12.2 millones de dólares en ayuda externa proveniente de AID) distribuyó más de siete millones de libros de texto en 1991. Más recientemente, el MED ha abastecido de libros y cuadernos al programa de educación bilingüe en la Costa Atlántica. A pesar de tales esfuerzos, muchos niños aún no tienen una silla para sentarse: ellos deben traer sus propias sillas («asientos de paleta») de sus casas o sentarse en el piso. Generalmente, los materiales escolares deben ser comprados por los padres de familia, quienes, al no poder comprar los lápices y cuadernos necesarios, retiran a los niños de las escuelas; aunque ésta no es una actitud muy usual. Los recursos de que dispone el MED son tan inadecuados que, cualquiera sea su preferencia ideológica, el Ministerio exige a los padres pagar por libros y colegiatura; y aún cuando los estudiantes de los primeros cuatro grados de educación primaria supuestamente debieran estar eximidos de dichos cargos, muchas escuelas los cargan con colegiatura o compra de materiales. Con más de la mitad de la fuerza laboral desempleada en el país, muchas familias no se pueden permitir el lujo de pagar tales aranceles. Nuevamente, el resultado es que los niños, especialmente los que viven en las áreas rurales y en la Costa Atlántica del país (donde los índices de pobreza son los más altos), tienen negado el acceso a la educación básica.

Al mismo tiempo, una motivación importante para que los padres pobres envíen a sus hijos a las escuelas, es el vaso de leche que los niños reciben. En 1993, con la asistencia de la UNESCO, el gobierno estuvo en la posibilidad de distribuir un vaso de leche a más de 440,000 niños de los primeros grados de la escuela primaria. En un país en donde una tercera parte de los niños sufren de desnutrición en distintos grados, el vaso de leche representa una fuente importante de proteínas y vitaminas que tanto necesitan.

En relación con la meta de mejorar y profesionalizar la fuerza docente, datos proporcionados por la División de Planificación e Información del MED (DPI), indican que ha habido algún mejoramiento en la reducción del empirismo (maestros no certificados). Aunque ambos funcionarios del MED, los del pasado y los del presente, han argumentado que el porcentaje de maestros no calificados fue de más de 60 por ciento al final de la década de los ochentas, las estadísticas de la DPI informan que para 1989 fue de 47 por ciento: 43 por ciento en la escuela primaria y 65 por ciento en la educación secundaria.¹⁵ Para 1993, según la DPI, el empirismo había sido

reducido a un total de 36 por ciento: 32 por ciento para el nivel de educación primaria y 48 por ciento para el de secundaria. Dados los bajos salarios y la alta rotación de maestros, el empirismo es todavía más problemático (muchos de los maestros más experimentados renunciaron a la profesión voluntariamente o forzados durante el período de 1990-1993). Ciertamente, el MED en los noventa, como sucedió durante los ochentas, ha iniciado un mayor esfuerzo por profesionalizar y certificar a los maestros. En 1993, los planes del MED propusieron la profesionalización de más de 9,500 maestros de educación pre-primaria, primaria y media, de un total de más de 29,000 maestros de los niveles pre-universitarios.¹⁶ En 1988, de una fuerza docente de más de 24,000 maestros, 6,868 estaban participando en cursos diseñados para la superación y la certificación de los docentes.¹⁷

El reclutamiento y la retención de los maestros calificados continúa siendo un gran reto para el MED. El problema principal es el salario bajo que hasta los maestros más experimentados y calificados reciben. A fines de los ochentas, los salarios de los maestros fueron tan severamente golpeados por la inflación que representaban sólo el 4.4 por ciento de lo que recibían en 1980, y casi el 50 por ciento de lo que trabajadores de otros sectores percibían.¹⁸ En 1993 los salarios de los maestros también eran más reducidos que los de empleados de otros sectores públicos. Los salarios docentes (que iban desde aproximadamente \$55 hasta \$90 dólares mensuales, dependiendo de los certificados y la experiencia y del nivel educativo que enseñaban) representaban menos de la mitad de lo que los técnicos del Ministerio de Educación percibían mensualmente, un mil doscientos córdobas (menos de \$200 dólares). Funcionarios del MED, lo mismo que de otros ministerios, estuvieron de acuerdo en 1993, en que esta cantidad (la cual era al menos seis veces mayor que el PIB/per cápita) era insuficiente para mantener a una familia.

Sin embargo, se siguen demandando cualidades extraordinarias de los maestros. Durante el período de mando sandinista, de los maestros se esperaba no sólo que fuesen técnicamente competentes e inspirados educadores, sino también que fuesen verdaderos ejemplos de moral, líderes comunitarios y agentes de cambio social.¹⁹

Mientras algunos indicadores cuantitativos, tales como la tasa de promoción estudiantil y los porcentajes de maestros calificados, sugieren el comienzo de una vía ascendente hacia la superación, la calidad de la educación sigue una vía diferente. Durante los primeros cinco años del período revolucionario (1979-1984), el énfasis fue puesto en el mejoramiento cuantitativo de la educación; y durante los últimos cinco años, en la superación cualitativa. Reformas curriculares fueron experimentadas

entre 1985 y 1990 para desarrollar un currículum más coherente, integrar teoría y práctica, adaptar la educación a las circunstancias locales e incorporar a los padres de familia al proceso de toma de decisiones a través de los concejos escolares.²⁰ Las reformas en educación de adultos estaban enfocadas al desarrollo de materiales de lectura directamente relacionados con la superación en la productividad, la salud y la vida familiar. De acuerdo con Juan Bautista Arrien, ex-Director de Desarrollo y Planificación Educativa durante el FSLN, el actual gobierno está realizando reformas similares a las iniciadas durante el período 1984-1990, que involucraron la revisión del currículum, elaboración de libros de texto nacionales y superación docente.²¹ De la misma manera, la atención está dirigida a proporcionar cuatro años de educación básica a todos los niños en edad escolar. Además, recientes iniciativas del MED de introducir métodos de enseñanza más activos, grupos de trabajo, integración de materias y enseñanza en equipo, coinciden con las metas del FSLN de mejorar y transformar la educación.

Pero para alcanzar este punto, el actual gobierno primero se enfrascó en destruir parte del edificio educativo contruido durante la década previa de gobierno sandinista. Es comprensible que el nuevo gobierno quisiera dismantelar lo que vio como un aparato represivo del estado y conjurar el contenido que consideró inapropiado, si no antiético, a los valores que ahora quiere diseminar. Lo que el sistema educativo necesitaba, y no había sido hecho, era continuidad en los programas que estaban trabajando bien, y los esfuerzos concertados de los educadores de todos los ribetes políticos para mejorar el currículum, materiales y métodos que estaban funcionando bien.

Si esto pareciera increíble, basta mirar los ejemplos de ex-combatientes uniendo esfuerzos para establecer cooperativas en el campo y demandar al gobierno tierras, créditos y servicios sociales básicos para ver que también es posible, para los educadores de diferentes signos ideológicos, trabajar juntos para mejorar la calidad de la educación.²² Si el sistema de educación no es el agente principal para promover los valores de consenso y la reconciliación nacional, podría ser, al menos, un modelo de concertación, de cooperación y de unión de educadores de grupos opuestos para trabajar juntos en nombre del bienestar general. Hechos como el sugerido, han tenido lugar en países de América Latina como República Dominicana, México y Ecuador, los cuales alcanzaron acuerdos nacionales alrededor de la educación durante el período 1991-1992. En diciembre de 1993, el Ministerio de Educación convocó a un foro nacional de planificadores educativos, económicos y políticos para intentar alcanzar un consenso nacional sobre prioridades educativas. De la misma manera, a fines de

1993, a pesar de, y posiblemente por, la intensidad de la crisis, importantes protagonistas políticos estaban intentando alcanzar un acuerdo pensando que si no lo lograban, el país probablemente colapsaría.

REFLEXIONES FINALES

Este libro ha hecho énfasis en la educación como terreno de conflictos. Durante el período 1979-1993, el sistema educativo nicaragüense fue un campo de lucha entre movimientos sociales opuestos y partidos políticos. Las consecuencias para el sistema educativo han sido muy desafortunadas. Juan Bautista Arrien, quien ha estudiado el sistema educativo nicaragüense por más de veinte años, cree que la educación necesita «su propio escenario».²³ Aunque ningún sistema educativo puede ser separado de su contexto nacional, es posible permitirse un sistema educativo con mayor autonomía que el que ha sido el caso en Nicaragua. Cuando las escuelas son usadas como instrumentos de socialización política y motores de crecimiento económico, los resultados, si no decepcionantes, son frecuentemente contrarios a las intenciones empeñadas.

Mi estudio sobre educación y cambio social en Nicaragua, en estos pasados catorce años, me han llevado a ser más cauteloso al arribar a conclusiones sobre la fuerza que tienen los sistemas educativos para contribuir milagrosamente a la formación de una nueva persona, una cultura política transformada o un modelo de acumulación de capital. En su lugar, las demandas hechas a los sistemas educativos deben ser más modestas y las afirmaciones de éxito, vistas con escepticismo. Lo que las escuelas pueden hacer, si se les da libertad y apoyo para hacerlo, es enseñar las destrezas y habilidades de comunicación y cálculo y cultivar el poder de la razón, compromisos éticos y sensibilidad estética de los individuos de todas las edades. También ciertos ideales, no importa cuán difíciles de alcanzar sean, son valores importantes a lograr. El objetivo de la educación por la democracia, la crítica y la ciudadanía participativa es un ejemplo de tales ideales. Otro sería una educación que enseñe el respeto por las diferencias humanas y por los puntos de vista opuestos.

En mis escritos anteriores sobre la Nicaragua revolucionaria, sugerí que el objetivo de la investigación era iluminar el potencial y las limitaciones de la educación como agente de transformación social. Hice un llamado por la investigación crítica, que ubicara los problemas en contexto y expuestos a contradicciones que necesitaban ser trascendidas, si el gobierno se disponía alcanzar las metas que se había propuesto. Con el cambio de gobierno de 1990, la tarea ha sido estudiar lo que quedaba de

las políticas sociales revolucionarias sandinistas en el campo de la educación y los retos, oportunidades, imperativos, tensiones y contradicciones que surgen a medida que Nicaragua sufre la transición de una vía socialista a un modelo de mercado libre que integra estrechamente al país a la economía capitalista mundial. Como este estudio ha documentado, aunque Nicaragua es única en muchos aspectos, comparte sin embargo, características importantes con otros países que también están experimentando esta transición. Además, los hechos que rodean los cambios políticos y educativos en Nicaragua —controversias sobre el gobierno y financiamiento de la educación, sobre qué valores deben ser enseñados y cómo— son problemas que enfrentan la mayoría de los estados-naciones.

Espero que este estudio de caso haya contribuido a un entendimiento de lo que puede ser esperado razonablemente de un sistema educativo.

NOTAS

1. Para una profundización sobre las características principales del período de gobierno del FSLN, ver Richard L. Harris, «The Nicaraguan Revolution: A Postmortem», *«Latin American Research» Review*, 28, No. 3 (1993): 197-213.
2. Tamas Kozma, «The Neo-Conservative Paradigm: Recent Changes in Eastern Europe», en Robert F. Arnove, Philip G. Altbach y Gail P. Kelly (eds.), *«Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives»* (Albany: State University of New York Press, 1992), pp. 93-103.
3. Centro de Educación para la Democracia, «Marco Curricular de Educación para la Democracia», cuarto borrador, (Managua: el mismo, agosto de 1993).
4. «Congreso Nacional por la Vida», *«Maestro»* 2, No. 17 (septiembre 1993), p. 5; y «en todos los valores no son iguales o aceptables», entrevista con el Ministro de Educación, Humberto Belli, Managua, marzo 16, 1993. De acuerdo con Oscar René Vargas (entrevista del 1o. de octubre de 1993), los valores e ideas de Belli sobre la planificación familiar, lo ponen en un plano distinto al de las políticas del Gabinete para asuntos sociales del gobierno Chamorro, del cual él es miembro.
5. Entrevista con José María Torres, funcionario del MED a cargo de la autonomía administrativa, Managua, 1o. de octubre de 1993; y sobre las facultades de los consejos escolares, ver «Avanza la Autonomía Administrativa», *«Maestro»* 2, No. 14 (junio, 1993), p. 11.

6. Robert F. Arnove y Anthony Dewees, «Education and Revolutionary Transformation in Nicaragua, 1979-1990», «Comparative Education Review» 35 (febrero 1991): pp. 102-103; y Robert F. Arnove, «Education and Revolution in Nicaragua» (New York: Praeger, 1986), pp. 140-142.
7. Xabier Gorostiaga, «New Times, New Role for Universities of the South», «Envío» 12, No. 144 (julio, 1993): 24-40.
8. Ver, por ejemplo, Oscar René Vargas «Crisis interna, presión externa e inmovilismo político» y «Los secuestros de Quilalí y Managua: una valoración política», «Amanecer» (Managua) 82 (Tercer Trimestre, 1993), pp. 4-10; «The Armed Conflict in Estelí, Part II», «Envío» 12, No. 146 (septiembre, 1993): 13-18; y Guillermo Fernández Ampié, «A story month», «Barricada Internacional» 13, No. 366 (octubre, 1993), pp. 4-7.
9. Juan B. Arrien y Róger Matus Lazo (eds.), «Nicaragua: Diez Años de Educación en la Revolución» (Managua: MED; Ciudad de México: Claves Latinoamericanas, 1989), p. 428.
10. «Cobertura educativa 1993», «Maestro» 2, No. 25 (julio, 1993), pp. 8-9.
11. Datos para el período 1980-1987, Arrien y Matus, «Diez Años de Educación», p. 446; para tasa de retención 1992, «Indicadores del rendimiento académico 1993», «Maestro» 2, No. 12 (abril, 1993), p. 16; y proyección 1993, Ministerio de Educación, «Plan Anual 1993» (Managua: MED, 20 de febrero, 1993), p. 1.
12. Tasas de retención y promoción para el período 1990-1992 se encuentran en el «Boletín Informativo 1993» del Ministerio de Educación, No. 2, (Managua: MED/Dirección de Planificación e Información/Dirección de Informática, julio, 1993). La meta del MED fue superar la tasa de promoción de toda la escuela primaria de 68 por ciento en 1992 a 73 por ciento en 1993.
13. Entrevista con Marlon Arróliga, jefe de la Oficina de Informática (DIP) en el MED, Managua, 31 de septiembre y 3 de octubre, 1993.
14. Steven J. Klees, «Nicaragua Public Sector Expenditure Review: Education», mimeografiado (Tallahassee: Social Foundations of Education, Florida State University, October, 1991), p. 11.
15. Información proporcionada por la Oficina de Informática (DIP), 1o. de octubre, 1993. Por el contrario, Oscar René Vargas, en «Nicaragua: Desafíos y Opciones» (Managua: UNICEF, 1992), p. 101, señala que, en 1989, 15,906 maestros de 24,100 (66 por ciento) eran empíricos (sin certificados).
16. MED, «Plan Anual 1993». Puede notarse que el MED argumenta que había

33,004 maestros en 1993: «Cobertura educativa 1993», pp. 8-9; sin embargo, información proporcionada por la Dirección de Informática (DIP) el 10. de octubre de 1993, indica que había 28,994 maestros preuniversitarios (excluyendo a los instructores de educación de adultos).

17. Arrien y Matus, «Diez Años de Educación», pp. 449-451.
18. Klees, «Nicaragua», p. 8.
19. Sobre lo que esperaban los maestros durante los ochentas, ver Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua, «La educación sigue siendo el campo privilegiado de confrontación ideológica: Documento síntesis» (Managua: ANDEN, abril 24, 1987), pp. 9-10. Sobre información más actualizada de lo que los maestros esperan, ver Humberto Belli P., «Consideraciones para el perfil del maestro», «Maestro» 2, No. 14 (junio, 1993), p. 2; y en la misma edición de «Maestro», Juan Bautista Arrien, «Perfil del Maestro», p. 12.
20. Entrevista con Juan Bautista Arrien, Managua, 4 de octubre, 1993.
21. Ibid.
22. Ver, por ejemplo, David R. Dye, «Former Foes in Nicaragua Band Together for Protests», «The Christian Science Monitor», mayo 12, 1992, p. 5; y Susanne Andersson, «Dialogue is working in the north», «Barricada Internacional» 13, No. 366 (octubre 1993), pp. 16-17.
23. Entrevista de octubre 4, 1993 con Juan Bautista Arrien.



BIBLIOGRAFIA

«Aclaración sobre Nómina de Marzo». *Maestro* 1, no. 3 (mayo, 1992), p. 6.

Alemán, Verónica. «Sexist laws scorched», y «Learning to be women». *Barricada Internacional* 13, no. 359 (marzo, 1993), pp. 19-21.

«Alfabetización en el Olvido» *El Nuevo Diario*, 3 de agosto, 1992.

«ANDEN: 1,200 trabajadores podrían ser despedidos». *Barricada*, 19 de mayo, 1993, p. 8.

Andersson, Susanne. «Dialogue is working in the north». *Barricada Internacional* 13, no. 366 (octubre, 1993), pp. 16-17.

«The Armed Conflict in Estelí, Part II». *Envío* 12, no. 146 (septiembre, 1993): 13-18.

Armove, Robert F. *Education and Revolution in Nicaragua*. New York: Praeger, 1986.

— «Higher Education in Nicaragua», en *International Higher Education: An Encyclopedia*, editada por Philip G. Altbach, Vol. 1, pp. 957-966. New York: Garland Publishers, 1991.

— «Values Education: Sociological Perspective», en *Education and American Culture*, editado por Elizabeth Steiner, Robert Armove y B. Edward McClellan, pp. 233-235. New York: Macmillan, 1980.

Armove, Robert F. and Anthony Dewees. «Education and Revolutionary Transformation in Nicaragua, 1979-1990», *Comparative Education Review* 35 (febrero, 1991): pp. 92-109.

— «Education and Social Transformation in Nicaragua, 1979- 91», en *Education, Policy and Change: Experiences from Latin*

America, editado por Daniel A. Morales-Gómez y Carlos Alberto Torres, pp. 167-183. Westport, CN: Praeger, 1992.

- «Teacher Education in Revolutionary Nicaragua», en *Fit to Teach: Teacher Education in International Perspective*, editado por Edgar B. Gumbert, pp. 105-125. Atlanta: Georgia State University/Center for Cross-Cultural Education Monograph Series, 1990.

Arnove, Robert F. y Carlos Ovando. «Contested Ideological, Linguistic, and Pedagogical Values in Nicaragua: The Case of the Atlantic Coast». *Forum* (International Council of Curriculum), 1993.

Arrien, Juan Bautista. «Perfil del maestro», *Maestro* 2, no. 14 (junio, 1993), p. 12.

- «Recordando la legitimidad de la Cruzada Nacional de Alfabetización (1980)». Managua: MED/Oficina de la Misión Permanente de la UNESCO, agosto, 1992. Mimeografiado.
- «The Transformation of Education: UNO's Political Project». *Envío* 10, no. 122 (septiembre, 1991): 17-27.

Arrien, Juan Bautista y Róger Matus Lazo, editores. *Nicaragua: Diez Años de Educación en la Revolución*. Managua: Ministerio de Educación; México City: Claves Latinoamericanas, 1989.

Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN). «La educación sigue siendo el campo privilegiado de confrontación ideológica: Documento síntesis». Managua: ANDEN, 24 de abril, 1987. Mimeografiado.

«Asociación Nicaragüense de Educadores Cristianos (ANEC)». *Maestro* 1, no. 8 (octubre, 1992), p. 2.

«Así Fue: Election Time Nicaragua 1984», documental distribuido por la Indiana University Audio-Visual Center (1986).

«Autonomía Administrativa: Primeros logros». *Maestro* 2, no. 13 (mayo, 1993), p. 14.

«Avanza la autonomía administrativa». *Maestro* 2, no. 14 (junio, 1993), p. 11.

«Autonomía y Cogestión Escolar». *Maestro* 2, no. 12 (abril, 1993), p. 2.

Avilés, Miguel Angel, Francisco Barquero, Valinda Sequeira y Raúl Ruiz. «Causas de la baja prematricula en la UNAN-Managua». Managua: Centro de Investigaciones Socio-Educativas, UNAN-Managua, 1992.

Buvollen, Hans Petter. «Siakni Bara Pihni». *Barricada*, 5 de junio, 1991, p. 3.

Barndt, Deborah. *To Change This House: Popular Education under the Sandinistas*. Toronto: Between the Lines, 1991.

«Belli contra la Constitución». *El Nuevo Diario*, 20 de marzo, 1993, p. 4.

«Belli explica su fórmula de cogestión educacional». *El Nuevo Diario*. Managua, 19 de marzo, 1993.

Belli Pereira, Humberto. *Breaking Faith: The Sandinista Revolution and Its Impact on Freedom and Christian Faith in Nicaragua*. Westchester, IL: Crossway Books, 1985.

- «Algunas acotaciones a la historia del 6 por ciento». *Barricada*, 12 de agosto, 1992, p. 11.
- «Ante un insólito comunicado del CNU». *Barricada*, 17 de marzo, 1993, página editorial.
- *Christians under Fire*. San José, Costa Rica: Instituto Puebla, 1984.
- «Consideraciones para el perfil del maestro, *Maestro* 2, no. 14 (junio, 1993), p. 2.
- «FSLN hace demagogia con 6%». *La Prensa*, 27 de julio, 1993, pp. 1, 11.

- «La cogestión educacional: Fracaso del MED?» *Barricada*, 25 de marzo, 1993, página editorial.
- «La educación básica y nuevos valores para todos». *Maestro* 1, no. 7 (septiembre, 1992), p. 12.
- «La historia del 6 por ciento». *La Prensa*, 14 de agosto, 1992, p. 14.
- «Los diputados y el seis por ciento». *La Prensa*, 29 de agosto, 1992, p. 14.
- «Los maestro [sic] del MED y el 6%», en *Maestro* 1, no. 6 (agosto, 1992), p. 2.
- «Más Presupuesto, ParaCuál Educación?» en *Barricada*, 10 de marzo, 1992.
- «Primer Congreso Nacional de Educación con Todos y para Todos». *Barricada*, 27 de diciembre, 1991, p. 4B.

«Belli sigue despidiendo». *El Nuevo Diario*, 19 de mayo, 1993, p. 8.

Berman, Edward H. «Donor Agencies and Third World Educational Development, 1945-1985». En *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, editado por Robert F. Arnove, Philip G. Altbach y Gail P. Kelly, pp. 57-74. New York: SUNY Press, 1992.

Blaug, Mark. «The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey». *Journal of Economic Literature*, American Economic Association (septiembre, 1976): 827-855.

«Bluefields Indian and Caribbean University». *Boletín* 1 (septiembre, 1992).

Booth, John A. «The National Governmental System», en *Nicaragua: The First Five Years*, editado por Thomas W. Walker, pp. 29-43. New York: Praeger, 1985.

Branigin, William. «Troops Abandoning Sandinista Army». *International Herald Tribune* (París), 6 de marzo, 1990, pp. 1, 16.

«Breve Aclaración sobre los Datos del Rendimiento Académico del Primer Semestre 1988». Oficina de Estadísticas/Ministerio de Educación, Managua, 1988. Mimeografiado.

«Calls to Modify Economic Plan». *Barricada Internacional*, mayo, 1993, 13, no. 361, pp. 9-10

Canelo Candia, Celso. «Aplicarán rigor de ley a maestros desestabilizadores», *La Prensa*, 10 de mayo, 1993, p. 2.

— «MED fija metas para 1993», *La Prensa*, 24 de marzo, 1993, p. 2.

Cardenal, Fernando. «Dónde está el Museo de la Alfabetización?» *El Nuevo Diario*, 30 de septiembre, 1993, p. 4.

Carnoy, Martin. «Education and the State: From Adam Smith to Perestroika». En *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, editado por Robert F. Arnove, Philip G. Altbach y Gail P. Kelly, pp. 143-159. New York: SUNY Press, 1992.

Carnoy, Martin and Carlos Torres. «Education and Social Transformation in Nicaragua, 1976-1989». En *Education and Social Transformation in the Third World*, editado por Martin Carnoy and Joel Samoff, pp. 315-57. Princeton: Princeton University Press, 1990.

Carrión Maradiaga, Gonzalo. «Los estudiantes, la UCA y la gratuidad». *Barricada*, 29 de mayo, 1992, página editorial.

Casco Lanzas, Mario. «A los trabajadores de la educación Nicaragüense en ocasión del Día del Trabajo». *Maestro* 1, no. 3 (mayo, 1992), p. 7.

CENIDH. *Derechos Humanos en Nicaragua, Informe anual Abril 1992- 1993*. Managua: Centro Nicaragüense de Derechos Humanos, 1993.

CENIDH-ANDEN. *Persecución Política: Maestros Despedidos*. Managua: 1993.

Centro de Educación para la Democracia. «Marco Curricular de

Educación para la Democracia», cuarto borrador (Managua: el mismo, agosto, 1993).

CEPAL. *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile: Comisión Económica para Latino América, noviembre, 1991.

Christian, Shirley. *Nicaragua: Revolution in the Family*. New York: Random House, 1985.

CIDCA (ed.). *Ethnic Groups and the Nation State: The Case of the Atlantic Coast in Nicaragua*. Stockholm: Department of Social Anthropology, University of Stockholm: 1987.

«Circular, Inicio de Segundo Semestre». *Maestro* 1, no. 6 (agosto, 1992), p. 4.

«Cobertura educativa 1993». *Maestro* 2, no. 25 (julio, 1993), pp. 8-9.

Cockburn, Alexander. «Beat the Devil: The P.C. Crusade in Nicaragua». *The Nation*, 10 de junio, 1991, p. 762.

«Cómo sostener las universidades», Henríquez, Rafael, *Barricada*, 3 de junio, 1992.

«Comparecencia de Prensa del Ing. Antonio Lacayo, Ministro de la Presidencia, sobre el Presupuesto Universitario, el 20 de Julio 92». *Barricada*, 23 de julio, 1992, p. 4.

«Comunicado del Ministerio de Educación en el caso del Lic. Cristóbal Espinoza Aragón». *Barricada*, 17 de febrero, 1992, p. 8.

«Congreso nacional por la vida». *Maestro* 2, no. 17 (septiembre, 1993), p. 5.

«Consejos educativos municipales: Acuerdo No. 35». *Maestro* 1, no. 6 (agosto, 1992), p. 3.

«Continuing the literacy campaign». *Barricada Internacional*, 13, no. 365 (septiembre, 1993), p. 26.

«Contratarán a maestros desempleados». *Maestro* 2, no. 13 (mayo, 1993), p. 4.

CPDH. «Testimonio de Sofonías Cisneros Leiva». Managua: Comisión Permanente de Los Derechos Humanos de Nicaragua, 29 de mayo, 1985, p. 3.

«Crisis es evidente en universidades». *Barricada*, 30 de junio, 1992, p. 3B.

«Crisis en la educación», *Barricada*, 11 de febrero, 1992, p. 3B.

Cuadra, Pablo Antonio. Ensayo en «Primer Congreso Nacional de Educación con Todos y Para Todos». *Barricada*, 27 de diciembre, 1991, p. 5B.

«Daños estimados en 20 mil dólares». *Barricada*, 5 de agosto, 1992, p. 6.

Dávila Membreño, José. «Planeaban un 'estallido' en Súper La Fe». *La Prensa*, 12 de agosto, 1992, pp. 1, 20.

De Castilla Urbina, Miguel. «La Contradicción Contenidos de la Educación y Contenidos de la Revolución: Una Propuesta de Solución». Documento presentado al Tercer Congreso Nicaragüense de Ciencias Sociales, Managua, 29 al 31 de octubre, 1982.

— «La Educación como Poder, Crisis sin Solución en la Transición Revolucionaria: El Caso de Nicaragua 1978-1981». Documento presentado ante el Segundo Congreso Nicaragüense de Ciencias Sociales, Managua, 21 al 23 de agosto, 1981.

«Directores y docentes del Instituto 'Douglas Sequeira'». *Maestro* 2, no. 13 (mayo, 1993), p. 13.

Dodson, Michael. «The Churches in the Nicaraguan Revolution». Documento presentado en el 9no. Encuentro Nacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, en Bloomington, Indiana, 18 de octubre, 1980.

Duarte, Vilma. «University crisis». *Barricada Internacional* 13, no.

364 (agosto, 1993), pp. 15-17.

Dye, David R. «Former Foes in Nicaragua Band Together for Protests». *The Christian Science Monitor*, 12 de mayo, 1992, p. 5.

Educational Cultural Development Project Nicaragua. París: UNESCO, 1983.

«El convenio de administración delegada con los alcaldes». *Maestro* 2, no. 13 (mayo, 1993), p. 7.

«Elloteriaz de la Redemptoris Mater». *Barricada*, 22 de abril, 1992.

Escobar Morales, César. *Aprendamos a Convivir*, 2o. Grado, 2da. Edición. Managua: Publicaciones San Jerónimo, febrero, 1993.

— *Aprendamos a Convivir*, 3er. Grado. Managua: Librería San Jerónimo (sin fecha).

Escobar Morales, César y Elba Sandoval Valdivia. *Aprendamos a Convivir*, 4o Grado. Managua: MED, julio, 1991.

Escobar Morales, César. *Formación Cívica*, 3er. Año. Managua: MED, julio, 1991.

— *Formación Cívica y Social*, 4to. Año de Secundaria. Managua: MED, julio, 1991.

— *Formación Cívica*, 5to. Año. Managua: MED, julio, 1991.

— *Aprendamos a Convivir*, 6to. Grado. Managua: Publicaciones San Jerónimo, 1993.

Espinoza Aragón, Cristóbal. «Carta Abierta al Señor Ministro», 20 de febrero, 1992, entregada a *Barricada* para su publicación.

Espinoza, Reyes. «Universidades afirman». *Barricada*, 17 de febrero, 1992, p. 22.

«Estudiante herida en atentado». *Barricada*, 15 de agosto, 1992.

«Estudiantes accionan contra censura estatal». *El Nuevo Diario*, 29 de julio, 1992, p. 2.

«Evaluación sobre situación académica, formación moral y formación político-ideológica relativa a los estudiantes egresados de la Facultad Preparatoria incorporadas a las escuelas de medicina, agropecuaria y ciencias de la educación». Managua: CIP, UNAN-Managua, 1987.

Fagen, Richard. *The Transformation of Political Culture in Cuba*. Stanford: Stanford University Press, 1969.

Farrell, Joseph P. *The National Unified School in Allende's Chile: The Role of Education in the Destruction of a Revolution*. Vancouver: University of British Columbia Press, 1986.

Fernández Ampié, Guillermo. «A story month». *Barricada Internacional* 13, no. 366 (octubre, 1993), pp. 4-7.

Finn, Jr., Chester E. «Teaching Democracy: Why and How It Must Be Taught in a Democratic Society». Comentarios preparados para la Conferencia Nicaragüense de Educación Cívica, Managua, junio, 1991. Distribuido por el Ministerio de Educación de Nicaragua.

Flora, Jan L., John McFadden y Ruth Warner. «The Growth of Class Struggle: The Impact of the Nicaraguan Literacy Crusade on the Political Consciousness of Young Literacy Workers». *Latin American Perspectives* 36 (Invierno de 1983): 45-61.

Freire, Paulo. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Regan and Garvey Publishers, 1987.

— *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder, 1970.

Friedman, Michael. «Interview with Nicaraguan Trade Unionist: Politicization in the Schools». *Against the Current* (marzo/abril, 1992), p. 9.

García, Sergio Denis y William Genet B. «Documento Síntesis del Diagnóstico de la Situación Actual de la Educación Superior».

Managua: Consejo Nacional de Universidades, Comisión de Diagnóstico, septiembre, 1992.

García Moreno, Nicolás y Boris Yopo P. «Situación de los Niños Nicaragüenses Afectados por la Violencia Armada». Ciudad de Guatemala: UNICEF, agosto 26, 1988, Apéndice 2. Mimeografiado.

Garfield, Richard y Glen Williams. *Health Care in Nicaragua: Primary Care under Changing Regimes*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

«Gigantesca marcha». *El Nuevo Diario*, 24 de julio, 1992 p. 1.

Gobierno de Reconstrucción Nacional, «Estatuto sobre Derechos y Garantías de los Nicaragüenses». Managua: JGRN, 21 de agosto, 1979, Artículo 40.

González Torres, Arquímedes. «Bachilleres sin orientación vocacional». *Barricada*, 15 de septiembre, 1992, p. 2B.

— «Déficit hunde a la Universidad Nacional Agraria». *Barricada*, 30 de junio, 1992, p. 3B.

González, M. *What Went Wrong?* London and Chicago: Bookmarks, 1990.

«Goodbye free education». *Barricada Internacional*, 13, no. 359 (marzo, 1993), p. 9.

Gorostiaga, Xabier. «Falso y peligroso dilema», *Barricada*, 12 de marzo, 1992, p. 3.

— «¿Hay alternativa académica y económica para la universidad?» *Barricada*, 20 de junio, 1992, página editorial.

— «New Times, New Role for Universities of the South». *Envío* 12, no. 139 (julio, 1993): pp. 24-40.

— «¿Referendum para Qué?» (Managua: UCA, abril, 1993).

«Government hears out private schools». *Barricada Internacional*,

12, No. 355/356 (noviembre, 1992), p. 8.

Gramsci, Antonio. *Letters from Prison*. New York: Harper and Row, 1975.

— *Selections from Political Writings, 1910-20*. New York: International Publishers, 1977.

Grigsby Vado, Katerina. «Educación, Estado y Sociedad Civil». *Seminario*, 17 de septiembre, 1992, pp. 7-8.

Gutiérrez, Juan Ignacio. «¿Qué Pasó con el Museo de la Alfabetización?» *Barricada*, 28 de septiembre, 1993, p. 5.

Habed López, Jader y Mario Trana Matus. *La Educación en Nicaragua*. Managua: División de Recursos Humanos, Ministerio de Educación Pública, 1964.

Henríquez, Rafael. «Gratuidad, la cara opuesta a las élites». *Barricada*, 28 de mayo, 1992, página editorial.

Harris, Richard L. «The Nicaraguan Revolution: A Postmortem», *Latin American Research Review* 28, no. 3, (1993): 197-213.

Hernández Segura, Francisco. «¿Tiene facultades Belli para violar la Constitución?» *Barricada*, 25 de marzo, 1993, página editorial.

Hirshon, Sheryl con Judy Butler. *And Also Teach Them to Read*. Westport, CT: Lawrence Hill, 1982.

«Indicadores del rendimiento académico 1993». *Maestro* 2, no. 12 (abril, 1993), p. 16.

Javier Llasera, S.J. «Sobre la gratuidad de la universidad». Parte I *Barricada*, 26 de mayo, 1992, p. 3.

— «Una deuda social a saldar». Parte II *Barricada*, 28 de mayo, 1992, p. 3.

Jeffrey, Paul. «Foes in war now unite to mend Nicaragua». *Chicago Tribune*, 15 de octubre, 1993, p. 9.

Jenkins Molieri, Jorge. *El Desafío Indígena en Nicaragua: El Caso de los Miskitos*. Managua: Editorial Vanguardia, 1986.

Jirón, Doribel. «Crisis reduce participación cristiana». *Barricada*, 23 de junio, 1992, p. 1.

«¿Juventud y religión están divorciadas?» *Barricada*, 23 de junio, 1992, p. 1.

Klees, Stephen J. «Nicaragua Public Sector Expenditure Review: Education», Tallahassee: Social Foundations of Education, Florida State University, octubre, 1991. Mimeografiado.

Kozma, Tamas. «The Neo-Conservative Paradigm: Recent Changes in Eastern Europe», *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, editado por Robert F. Arno, Philip G. Altbach y Gail P. Kelly, pp. 93-103. Albany: State University of New York Press, 1992.

Kraft, Richard J. «Nicaragua: Educational Opportunity under Pre- and Post-Revolutionary Conditions». En *Politics and Education: Cases from Eleven Nations*, editado por R. Murray Thomas, pp. 355-62. New York: Pergamon Press, 1983.

Kwan, Elia. «Nicaragua: el impacto de las medidas del aporte de la educación pública. Managua: CRIES, 1992. Mimeografiado.

«Lacayo critica lucha por 6%». *Barricada*, 21 de julio, 1992, p. 8.

Lankshear, Colin. «Adult Literacy in Nicaragua 1979-90». En *Knowledge, Culture and Power: International Perspectives on Literacy as Policy and Practice*, editado por Peter Freebody y Anthony K. Welch, pp. 114-141. Washington, D.C.: Falmer Press, 1993.

Lankshear, Colin, P. Sandiford, M. Montenegro, G. Sánchez, C. Coldham y J. Cassel. «Twelve Years On: Literacy in a Nicaraguan Community». Managua: UNAN, Escuela de Medicina, Proyecto Alfabetización Materna y Salud Infantil, 1992. Mimeografiado.

La UNAN-Managua en Cifras. Managua: Universidad Autónoma de Nicaragua, 1991.

«La verdad sobre la expulsión de María Esther Solís». *Maestro* 1, no. 9 (noviembre, 1992), p. 3.

Leslie, Larry L. y Paul T. Brinkman. *The Economic Value of Higher Education*. London: Collier Macmillan, 1988.

«Lluvia de lacrimógenas». *El Nuevo Diario*, p. 1.

Long, Nancy. «Textbooks for Nicaragua». *Front Lines*. U.S. Agency for International Development, abril, 1991, pp.4-5.

López López, Guillermo. «A propósito del Bono del Maestro», *Barricada*, 24 de abril, 1992, p. 3.

«Los Nuevos Libros de Texto: Un Aporte del Magisterio Nacional». *Boletín Informativo* 2, no. 6. Managua: MED, 8 de marzo, 1991, p. 4.

Lourdes Tercero, María. «Consejo rebate a Toño Lacayo». *El Nuevo Diario*, 22 de julio, 1992, pp. 1, 8.

— «No expulsarán a estudiantes que protestaron el 14», *El Nuevo Diario*, 3 de octubre, 1992, p. 8.

Manzanares, Cristóbal *et al.* *Cómo Nace la Escuela*. Managua: Escuela Comunal 19 de Julio, sin fecha. Mimeografiado.

Mendoza, René. «El Verticalismo: Un FSLN sin Rostro», *Envío* 9, no. 110 (septiembre, 1990).

Menores en Circunstancias Especialmente Dificiles: Análisis de la Situación Managua: UNICEF, mayo, 1991.

Miller, Valerie. *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade*. Boulder, CO: Westview, 1985.

«MED Denuncia: Campaña Andenista contra estabilidad escolar». *Maestro* 1, no. 10 (diciembre, 1992), pp. 8-9.

«MED: Sí a la profesionalización y al estado de derecho, No a la anarquía y al desorden». *Maestro* 1, no. 10 (diciembre, 1992), pp. 10-11.

Ministerio de Educación (MED). *Boletín Informativo 1992: Preliminar*. Managua: MED, Dirección General de Planificación e Información/Dirección de Informática, junio, 1992.

- *Boletín Informativo 1992*, no. 1. Managua: MED, Dirección General de Planificación e Información/Dirección de Informática, 1992).
- *Boletín Informativo 1993*, no. 2. Managua: MED, Dirección de Planificación e Información/Dirección de Informática, julio, 1993.
- «Comunicado», *Maestro*, 2, no. 17 (septiembre, 1993), p. 4.
- *Consulta Nacional para Obtener Criterios que Ayuden a Definir los Fines y Objetivos de la Educación Nicaragüense, Informe Preliminar*. Managua: Ministerio de Educación, agosto, 1981.
- «Estrategia nacional de alfabetización en el marco de la educación popular de adultos». Managua: Ministerio de Educación, noviembre, 1987, p. 2. Mimeografiado.
- «The Great National Literacy Campaign: Heroes and Martyrs for the Creation of Nicaragua». Managua: MED, enero, 1980, p. 1. Mimeografiado; traducido y editado por the National Network in Solidarity with the Nicaraguan People, Washington, D.C.
- «Lineamientos», p. 14.
- *Lineamientos del Ministerio de Educación en el Nuevo Gobierno de Salvación Nacional*. Managua: Ministerio de Educación, julio, 1990.
- «Plan Anual 1993». Managua: Ministerio de Educación, 20 de febrero, 1993.
- «Popular Education: Theory and Practice in Nicaragua». Managua:

Ministerio de Educación, octubre, 1986. Mimeografiado.

— *Reglamento de Educación Secundaria*. Managua: Ministerio de Educación, 1983.

Ministerio de Finanzas. *1991 Reporte Anual*.

Medina, Fabián. «Sexo en la universidad». *Seminario*, 10 de septiembre, pp. 15-18.

Nicaragua. Managua: UNICEF, 1991.

Nicaragua Primary Education Subsector Assessment. Reporte preparado bajo contrato No. AID/LAC 0032-C-00-9036-00 entre USAID/Nicaragua y la Academia para el Desarrollo Educativo, Juárez y Asociados, y Research Triangle Institute. Washington, D.C.: USAID/LAC/ Education and Human Resources Technical Services Project, 31 de mayo, 1991.

Nolan, David. *FSLN: The Ideology of the Sandinistas and the Nicaraguan Revolution*. Coral Gables: Institute of Interamerican Studies, University of Miami, 1984.

Núñez, Orlando, ed. *La Guerra en Nicaragua*. Managua: CIPRES, 1991.

«Ortega y CNU cruzan cartas». *Barricada*, 25 de julio, 1992, pp. 1, 10.

Padilla Mejía, Luis. «Alfabetizan en homenaje al XII Aniversario de la Cruzada». *Barricada*, 24 de marzo, 1993.

Palacios, María Elena. «Fundarán Universidad en San Marcos: Mobile College de Alabama, EE.UU.». *La Prensa*, 23 de junio, 1993, p. 23.

Pantoja, Ary Neil. «Jóvenes demandan justicia social». *Barricada*, 4 de febrero, 1992, p. 3B.

«¿Paro en Colegios?» *El Nuevo Diario*, 28 de julio, 1992, pp. 1, 8.

- Paulston, Rolland G. y Fay Henderson Franklin. «U.S. Professors in Nicaraguan Universities: The LASPAU/AID Managua Project». LASPAU, Cambridge, MA; MED, Managua, noviembre, 1983. Mimeo-grafiado.
- «People vs. Neoliberalism: Who Will Fold First?» *Envío* 11, no. 135 (octubre, 1992), pp. 3-9.
- Peralta C., Aura. «Alfabetización a 25 mil este año.» *La Prensa*, 10. de abril, 1992, p. 3.
- Potoy, Freddy. «Encuesta de opinión revela apoyo al 6%». *Barricada*, 30 de julio, 1992, p. 12.
- «UCA: revisión a fondo». *Barricada*, 28 de mayo, 1992, página Universitaria.
- «Primer Congreso Nacional de Educación 'Con Todos y Para Todos'». *Barricada*, 27 de diciembre, 1991, pp. 4 y 5B.
- Quandt, Midge. «U.S. Aid to Nicaragua: Funding the Right». *Z Magazine*, noviembre, 1991, p. 47-51.
- ¿Qué es la Democracia? Washington, D.C.: Servicio de Cultura e Información de los Estados Unidos, 1991.
- Quintanilla, Raúl. «Liberización Educativa». *Maestro* 2, no. 13 (mayo, 1993), p. 14.
- Quintero M., Armando. «Preocupa el bajo rendimiento escolar». *La Prensa*, 12 de agosto, 1992, p. 20.
- «Racionalización de Plazas y Horas en Secundaria». *Maestro* 2, no. 13, (mayo, 1993), p. 13.
- Ramírez, Sergio. *Confesión de Amor*. Managua: Ediciones Nicaraio, 1991.
- Ramírez R., Aníbal. *Reto de la Educación en Nicaragua: Crítica al modelo de los años ochenta y su percepción en la década de los noventa*. Managua: Ediciones Multiformas, 1993.

Ravitch, Diane. «Qué es la Democracia y cómo Debe Enseñarse en las Escuelas». Documento preparado para el Ministerio Nacional de Educación y Solidaridad de los Maestros en Polonia, noviembre, 1989, y distribuido en Latinoamérica por la Federación Americana de Maestros como parte de su proyecto internacional sobre educación para la Democracia.

«Reglamento de Ley de Carrera Docente». Reg. No. 2423, *La Gaceta: Diario Oficial*, No. 169, 10 de septiembre, 1991.

«Reiteradas violaciones a Ley de Carrera Docente» *El Nuevo Diario*, 29 de mayo, 1992.

«Resultados de la encuesta». *Maestro* 1, 5 (julio, 1992), p. 5.

Romero V., Germán J. *Historia de Nicaragua, Cuarto Grado*. Managua: MED y Ciudad de México: Red Editorial Iberoamericana, 1991.

Ruchwarger, Gary. *People in Power: Forging a Grassroots Democracy*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1987.

Ruiz Carrión, Raúl, Miguel Angel Avilés, y Valinda Sequeira. «Impacto del Empirismo Docente en la Calidad de la Enseñanza en los Grados 2do., 4to., y 6to. de Educación General Básica del Sistema Educativo Nacional de Nicaragua». Managua: Centro de Investigaciones Socio-Educativas, UNAN, y MED, 1993.

Sánchez, Tirsa María. «UNAN implementará Año Básico», *Barricada*, 4 de febrero, 1992, p. 3B.

«Sólo cinco clasificaron para la Universidad». *Barricada*, 19 de febrero, 1992, p. 7B.

Segovia, Nueva. «Preguntas retadoras para Belli-MED», *Barricada*, 15 de agosto, 1992, p. 8.

Serrano Caldera, Alejandro. «Un componente fundamental del acuerdo nacional». *Barricada*, 28 de mayo, 1992, p. 3.

- «Un puente gobierno-universidades». *Barricada*, 22 de julio, 1992, p. 11.
- «Sexual abuse of minors on the increase». *Barricada Internacional*, 13, no. 360 (abril, 1993), p. 9.
- Sobel, Irvin. «The Human Capital Revolution in Economic Development» en *Comparative Education*, editado por Philip G. Altbach, Robert F. Arnove y Gail P. Kelly, pp. 54-77. New York: Macmillan, 1982.
- «Student movement without a defined path». *Barricada Internacional* 13, no. 364 (agosto, 1993), p. 16.
- Suárez M., Adelina. «Tendríamos que suspender programas». *La Prensa*, 19 de agosto, 1992, p. 1.
- Sujo Wilson, Hugo. «Menosprecia cultura de pueblos costeños.» *Barricada*, 14 de marzo, 1993, página editorial.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. «El 6% es una garantía mínima». *Barricada*, 23 de julio, 1992, p. 11.
- «El 6 por ciento es oportuno», *Barricada*, 13 de agosto, 1992, p. 9.
- «La historia del 6%». *La Prensa*, 11 de agosto, 1992, p. 10.
- «The Far Right: 10 months on the offensive». *Envío*, 12, no. 142 (mayo, 1993), p. 10.
- Torres, Rosa María. *De alfabetizando a maestro popular: La post-alfabetización en Nicaragua*. Managua: Instituto Nicaragüense de Investigaciones Económicas y Sociales [INIES], 1983.
- Trabil Nani: *Historical Background and Current Situation on the Atlantic Coast of Nicaragua*. Managua: CIDCA, sin fecha.
- «Triunfó La Ley». *El Nuevo Diario*, 19 de agosto, 1992, p. 1.
- UNICEF, Nicaragua. *Desafíos y Opciones de un País de Niños y*

Mujeres. Análisis de la situación económica y social. Managua: el mismo, septiembre, 1991, p. 26.

«Universitarios». *Barricada*, 11 de febrero, 1992, p. 3B.

URACCAN. «Summary: University of the Autonomous Regions of the Caribbean Coast of Nicaragua». Mimeografiado, sin fecha.

«USAID's Strategy in Nicaragua». *Envío*, 12, no. 137 (mayo, 1993): 23-31.

Vanden Bem Den, Harry E. «Democracy and Socialism in the New Nicaragua». Documento preparado para el 46vo. Congreso Internacional de Americanistas, Amsterdam, 4-8 de julio, 1988. Dirección: Department of Political Science, University of South Florida, Tampa, FL 33620.

Vargas, Mariano José, Jorge Eduardo Arellano *et al.* *La Educación Superior en Nicaragua*, CNES. Caracas: CRECALC-UNESCO, mayo, 1988.

— *Reforma Universitaria*. Managua: UNAN-Managua, 1993..

Vargas, Oscar-René. *¿A Dónde Va Nicaragua?* Managua: Ediciones Nicarao, 1991.

— «Crisis interna, presión externa e inmovilismo político», y «Los secuestros de Quilalí y Managua: una valoración política», *Amanecer*. Managua, 82 (Tercer Trimestre, 1993), pp. 4-10.

— «En búsqueda de un somocismo sin Somoza». *Barricada*, 14 de agosto, 1992, p. 11.

— *Nicaragua: Desafíos y Opciones*. Managua: UNICEF, 1992.

Vilas, Carlos M. *Perfiles de la Revolución Sandinista*. La Habana, Cuba: Casa de Las Américas, 1984.

— «What Went Wrong». *NACLA Report on the Americas* 24, no. 1 (junio, 1990).

«Violence against minors on the rise». *Barricada Internacional* 12, no. 355/356 (noviembre/diciembre 1992), p. 9.

Wallace Salinas, Arturo. «¿Así son los jóvenes nicas?» *Barricada*, 25 de febrero, 1992, p. 3B.

Williams, Scott and Mike Buechler, «Charter Schools». Policy Bulletin - B16 (Bloomington, IN: Indiana Education Policy Center, enero, 1993).

Zavala C., Xavier. *Situación de la Educación*. San José, Costa Rica: Libro Libre, 1985.

&

200887531

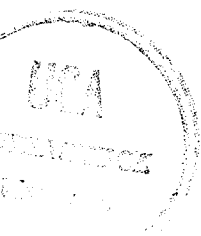
379.7285 A-766 EJ.10

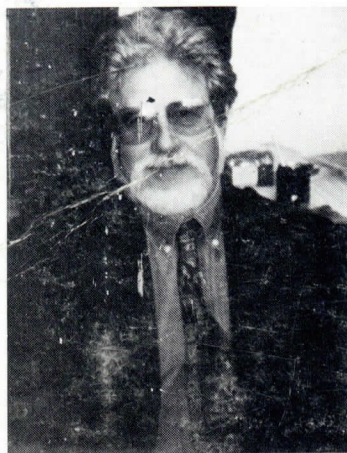
Arnove, Robert F.

Educación como terreno de

VENGE	NOMBRE Y APELLIDOS
13 SET 2012	
20 SET 2012	
20 NOV 2012	

Este libro se terminó de imprimir
el 3 de marzo de 1995
en los talleres de la Imprenta UCA.
Managua, Nicaragua.
1.000 ejemplares en papel bond 40.





El doctor Robert F. Arnové, Profesor de Educación Internacional y Comparada de la Universidad de Indiana, ha escrito, editado y co-editado nueve libros acerca de la educación y sus contextos sociopolíticos, culturales, y económicos.

Uno es Educación y Revolución en Nicaragua que trata de los primeros cinco años del gobierno revolucionario (1979 - 1984). También ha producido una película documental, Así Fue, sobre las elecciones nacionales nicaragüenses de 1984. El Dr. Arnové ha sido un profesor visitante en Las Universidades de Stanford (California), McGill (Canadá), la Complutense (Madrid), y Hangzhou (República Popular China). Su conocimiento acerca de la realidad nicaragüense comenzó en julio de 1980 durante la última etapa de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Ha publicado muchos escritos y ha dado muchas conferencias a diversas audiencias internacionales acerca de los cambios sociopolíticos y educacionales en Nicaragua durante los últimos 15 años.



EDITORIAL UCA
COLECCION ALTERNATIVA
SERIE DEBATE No. 2

Esta publicación fue posible gracias al apoyo financiero
de CEBEMO - HOLANDA.